



## 저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사학위논문

# 교사의 소명의식 형성 과정 연구

2018년 2월

서울대학교 대학원

교육학과 평생교육전공

성 희 창



## 국 문 초 록

본 연구는 교사의 소명의식 형성 과정을 규명하는 것을 목적으로 한다. 이에 우수 학교장으로부터 소명의식이 투철하다고 인정되는 중학교 교사 14명을 추천받아 면담을 실시하여, 교사들의 소명의식 형성 촉발 계기, 소명의식 형성 과정, 결과 및 특징을 고찰하였다.

연구 결과는 다음과 같다. 첫째, 소명의식 형성의 촉발 계기는 ‘기대 불일치’와 ‘급격한 공감’의 두 가지로 드러났다. 기대 불일치란 사후성과와 사전기대의 차이를 의미한다. 교사들은 어떤 행위를 할 때 행위의 결과에 대한 모종의 기대를 가지고 있었는데, 이 기대가 충족되지 않는 경험을 하게 된다. 이러한 기대 불일치는 주로 수업 상황과 불가능한 통제 상황에서 나타났으며, 이를 통해 교사가 가지고 있던 가정 혹은 명제에 혼란이 발생하고 이에 대한 수정이 요구되었다. ‘급격한 공감’은 급격히 대상에 대해 감정이 이입이 되어 대상에 대한 이해가 빠르게 심화되는 경험이다. 여기에는 ‘부모 됨’의 경험과 ‘사연 있는 학생과의 만남’ 경험이 포함되었다. 이 경험은 기대 불일치만큼 혼란의 강도가 강하지 않았으나, 교육의 핵심 수요자라고 할 수 있는 학생에 대한 관점의 전환과 이해의 심화를 초래하면서 자신의 지난 경험을 돌아보고 반성하게 만들었다. 이상과 같은 소명의식 형성의 촉발 계기는 교사로서의 자신의 목적과 역할에 반성을 일으킨다는 점이 공통된 특징이었다.

둘째, 소명의식 형성 과정은 정당화 과정과 실현 과정의 순환적 상호작용으로 나타났다. 정당화 과정은 스스로의 일의 가치 기준을 부여하고 존재 목적을 재구성하는 과정이었다. 이는 교사의 영향력에 대한 이해를 바탕으로 학생의 삶으로부터 ‘표출된 필요’를 포착하고 기존에 인식하던 ‘추정된 필요’를 재정립하는 과정으로 나타났다. 실현 과정은 주어진 일을 스스로 변화시켜 나가면서 일을 더욱 의미 있게 만드는 일련의 과정이다. 이는 자기주도적 학습, 수업의 혁신, 도전적인 과업 추구를 통해 이루어졌다. 이 두 형성 과정은 순환적으로 상호작용 하였다. 정당화 과정을 통해 존재 목적이 재구성되면 이에 맞는 새로운 능력이 요구되기도 하였으며, 새로운

능력을 갖추는 과정에서 또 다른 관점을 형성함으로써 존재 목적을 재구성해 나가기도 하였다.

셋째, 소명의식 형성 결과는 사회와 연계된 목적 형성, 다차원적 역할 부여, 지속적 자기조절로 나타났다. 이들의 교사로서의 목적은 개인적, 미시적 차원에 머무르지 않고 사회와 연계된 목적으로 확장되었다. 사회와 연계된 확장된 목적은 이들이 단지 가르치는 역할에만 머무르게 하지 않고 스스로 다양한 역할을 부여하도록 하였다. 또한 이러한 역할을 실천하고 유지하기 위하여 끊임없이 자기조절하려는 노력을 보였다. 이에 따라 소명의식을 갖추었다는 것은 사회와 연계된 목적이 형성되고, 이에 따른 다차원적 역할을 부여하여, 지속적으로 자기를 조절하는 노력이 정렬된(aligned) 상태로 이해할 수 있었다.

넷째, 소명의식 형성 과정은 크게 세 가지 특징을 지니고 있었다. 첫 번째는 사후적 형성으로 교직에 들어오기 전 맹아의 상태로 존재하던 교사의 소명의식은 입직 이후 교직에서 겪었던 다양한 경험을 성찰하고 직무를 직접 수행함으로써 형성되어 나갔다. 두 번째는 사회적 형성으로 교사들의 소명의식은 자신이 처한 상황 혹은 속한 사회구조와 끊임없이 영향을 주고받으면서 형성되었다. 세 번째는 주도적 형성으로 소명의식은 외부에서 자연스럽게 주어진다기보다 교사 자신의 선택과 노력을 통해 주도적으로 교직의 의미와 목적을 구성해나감으로써 형성되었다.

본 연구는 다음과 같은 의의를 가진다. 첫째, 교사가 느끼는 혼란과 공감의 경험을 소명의식 형성의 촉발 계기로 이해함으로써 하나의 학습 경험일 수 있음을 시사하였다. 둘째, 기존 소명의식 연구에서 분리되어있던 실현 관점과 정당화 관점을 함께 다룸으로써 소명의식 형성 과정에 관해 보다 통합적인 이해를 할 수 있었다. 셋째, 소명의식의 형성 과정을 개인이 주도해 나가는 과정으로 이해하였다. 이는 소명의식을 주어지는 것이 아니라 형성해 나가는 과정으로 인식의 전환을 가져왔다는 점에서 의의가 있다.

**주요어:** 소명의식, 소명의식 형성 과정, 교사

**학 번:** 2013-21351

## 차 례

I. 서론 .....	1
1. 연구의 필요성 및 목적 .....	1
2. 연구문제 .....	5
3. 용어정의 .....	7
4. 연구의 범위 및 제한점 .....	7
II. 이론적 배경 .....	9
1. 소명의 개념 .....	9
2. 소명의식의 가변성 .....	22
3. 소명의식의 개발 .....	27
4. 소명의식에 관한 두 관점 .....	35
5. 교사의 소명의식 .....	45
III. 연구방법 .....	61
1. 연구절차 .....	61
2. 연구대상 .....	62
3. 자료수집 및 분석 .....	69

IV. 연구결과 .....	73
1. 소명의식 형성 촉발 계기 .....	73
2. 소명의식 형성 과정 .....	89
3. 소명의식 형성 결과 .....	118
4. 소명의식 형성 과정의 특징 .....	128
V. 논의 및 결론 .....	137
1. 요약 .....	137
2. 논의 .....	139
3. 결론 .....	146
<참고 문헌> .....	150
<부록> 면담 질문지 .....	165
<Abstract> .....	167

## 표 목차

<표 II-1> 소명에 대한 두 가지 관점 .....	10
<표 II-2> 세 가지 관점에 따른 소명의 정의 .....	13
<표 II-3> 소명의식의 구성요소 비교 .....	18
<표 II-4> 질적 연구에서 나타난 소명의식 개발의 영향요인 .....	31
<표 II-5> 소명의식에 혼재된 두 관점 .....	44
<표 II-6> 교사전문성의 차원과 포함되는 하위요소의 내용 .....	52
<표 II-7> Huberman(1989)의 교직 발달 단계 .....	54
<표 II-8> 교사 소명의식의 유형별 명칭과 특성 .....	59
<표 III-1> 소명의식이 높은 교사의 추천 준거 .....	68
<표 III-2> 연구 참여자의 주요 특성 .....	69



## 그림 목차

[그림 II-1] 소명의 단계 구분 .....	23
[그림 II-2] Duffy, Bott, Torrey, Webster(2013)의 연구모형 .....	28
[그림 II-3] Duffy, Douglass, Autin, Allan(2016)의 연구모형 .....	29
[그림 II-4] 경력전환 신학대학원 성인학습자의 학습경험에 대한 패러다임 모형 ..	33
[그림 II-5] ‘보다 통합된 삶과 발전된 목회소명을 향해 나아감’의 과정모형 ..	33
[그림 II-6] 위험-만족 함수에서 교원의 만족 추구 모델 .....	46
[그림 II-7] 교사의 전문성의 개념 구조 .....	51
[그림 III-1] 연구 절차 .....	62
[그림 IV-1] 정당화 과정과 실현 과정의 순환적 상호작용 .....	116
[그림 IV-2] 교사의 소명의식 형성 결과 .....	127

# I. 서론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

인간은 의미를 추구하는 유목적적 존재이다. “‘왜’ 살아야 하는지를 아는 사람은 그 ‘어떤’ 상황도 견뎌낼 수 있다”고 한 니체의 말은 의미의 중요성을 환기한다. 삶에서의 의미는 다양한 영역에서 확인할 수 있겠지만 그중에서도 ‘일’의 영역은 사람들이 의미를 추구하는 핵심적인 영역이다.

성인이 되면 대부분의 사람은 그 어떤 활동보다 일에 더 많은 시간을 할애한다(Wrzesniewski, McCauley, Rozin, & Schwartz, 1997). 이때 일은 삶의 중심으로 자리 잡고 삶의 안녕감에 지대한 영향을 미친다. 일 경험이 개인의 안녕감의 20%의 분산을 설명한다는 연구결과가 제시되기도 한 것처럼(Campbell, Converse, & Rodgers, 1976) 현대 사회에서는 개인의 안녕감에 미치는 일의 영향이 더욱 커지고 있다(Casey, 1995). 이제 사람들은 일에서 생계 수단 이상의 의미와 목적을 추구하고자 한다.

이러한 현상은 Wrzesniewski 등(1997)이 구분한 직업지향(work orientation) 중 소명 지향(calling orientation)의 관점에서 이해해볼 수 있다. 직업을 추구하는 개인의 태도는 생업(job), 경력(career), 그리고 소명(calling)으로 구분된다. 생업 지향(job orientation)은 직업으로 얻는 경제적 수입에 초점을 두고, 일 자체에 대한 의미는 없으며 단지 물질적인 보상만이 목표가 된다. 경력지향(career orientation)은 경제적 보상뿐만 아니라 승진을 통한 명성과 권력을 추구한다. 소명지향(calling orientation)은 일과 삶이 구분되지 않고, 일이 주는 충만감을 통해 일하며, 경력이나 경제적 이익이 최우선시 되지 않는다. 즉, 일 그 자체가 의미가 있다.

이에 최근에는 자신의 직업을 소명(calling)으로 여기는 것의 의미, 영향, 소명의 개발 과정 등에 대한 관심이 빠르게 확산되고 있다. 본래 소명의

개념은 종교적 관점에서 수도자가 ‘신의 부름’을 받는 것에서 유래하였으나 (Hardy, 1990), 최근에는 종교적 관점에 국한되지 않고 세속적 관점에서 개인의 일과 삶에 긍정적인 의미를 부여하는 것으로 확장되어 이해되고 있는 것이다.

국내 교직 맥락에서도 전통적으로 소명이 강조돼 왔다. 교직을 성직으로 보는 성직관에 따라 교사는 소명의식을 가지고 직무에 임할 것이 요구되기도 하였다. 그러나 1990년대 중반 이후 ‘학습자 중심’과 ‘학습자의 기본적인 권’ 존중의 철학을 담는 방향으로 교직 사회가 변모하였으며, 군사부일체(君師父一體)의 이상이 당연시되던 전통은 사라져가고 있다. 또한, 최근에는 학교폭력이 사회적으로 심각한 이슈로 부상하면서 학교장 및 교사의 역할과 책임이 강조되기 시작하였다. 뿐만 아니라 2012년부터 2015년까지 발생한 학생 혹은 학부모에 의한 교권 침해 행위가 총 2만 3576건에 달하는 등 학교 현장과 교사에 대한 부담은 지속적으로 증가하고 있으며 교직의 직무 수행 과정에서 위험 요소가 확산되고 있다(조석훈, 2016).

이러한 상황에서 교사의 만족을 유지하고 소진을 예방하는 것이 시급한 문제로 부상하고 있다. 교사의 직업 만족은 교사 개인의 정신건강 면에서도 중요하며, 교육의 질에까지 영향을 미칠 수 있다(강학구, 1996; 황현숙, 이지연, 장진이, 2012). 교사의 성격, 태도, 의식 등이 학생들에게 전달되어 학생들의 생각과 태도를 결정하는 데 많은 영향을 주는 만큼(박영란, 2006) 교사의 낮은 직업만족도는 학생들에 대한 교육과 지도에 부정적인 영향을 미칠 수 있다(장진이, 이지연, 2014).

이에 교사의 직무만족을 높이기 위한 방법이 다양하게 연구되고 있는데 최근에 그 중 한 가지로 소명의식을 갖도록 하는 방안이 제안되고 있다. 소명의식이 높은 교사는 그렇지 않은 교사들보다 자신의 직업에 더욱 만족하고(Cha & Kang, 2014), 소진과 직무만족의 관계에서 소명의식은 일종의 보호요인으로서 소진을 감소시킨다(송미경, 2016; 조은영, 이지연, 2015).

소명의식은 이러한 예방적 차원 외에도 보다 본질적인 측면이라고 할 수 있는 교사의 전문성과 관련하여서도 다뤄지고 있다. 구원희(2016)는 다양한

연구에서 분석된 교사 전문성 발달 과정의 특징을 종합하여 교사 전문성 발달에서 핵심적으로 강조되어야 하는 면에 대해 다루면서 기술적 전문성보다 정서적 전문성이 더욱 중요하게 다뤄져야 한다고 주장하였다. 이러한 교사의 정서적 전문성이 언급되면서 빠지지 않고 등장하는 것이 바로 소명의식이다(김경령, 서은희, 2014; 박성혜, 2012; 신명희 외, 2010). 오현석(2006)은 최고 수준의 전문가로 성장하느냐 중간 단계에서 멈추느냐의 근원적인 동력의 차이를 ‘가치’로 보았는데, 교사에게도 이와 같은 ‘가치’에 해당하는 소명의식의 중요성이 점차 강조되고 있는 것이다. 교사에게 있어 소명의식은 직무만족 및 소진의 예방 차원에서 더 나아가 교직 전문성의 준거로 이해되기도 하면서(Mayes, 2001) 소명의식을 더욱 강조하고 강화하는 접근이 필요하다는 주장이 제기되고 있다(김경령, 2013; 송미경, 2016; 신명희 외, 2010; Cha & Kang, 2014).

그렇다면 ‘소명의식을 어떻게 강화할 수 있는가?’에 관한 질문이 제기될 수 있다. 전통적으로 소명의식에 대한 연구는 소명의식이 선형적으로 형성되어 시간의 흐름에 따라 변화하지 않을 것이라는 가정에 기초하고 있었다(권인수, 김상준, 2017). 이에 따라 소명의식을 개인 내에 소명이 존재하는지 부재하는지의 이분법적인 구분을 강조하고 있었다. 이러한 관점에서는 소명의식을 갖기 위해 할 수 있는 일은 단지 “기도하면서 기다리는 것”일 뿐이다(Dik & Duffy, 2012).

그러나 최근에는 소명은 일회성의 이벤트라기보다 지속적인 과정(ongoing process)이라는 주장이 제기되고 있다(Dik, Eldridge, Steger, & Duffy, 2012; Dobrow & Heller, 2015). 즉 소명의식의 ‘발전가능성’ 혹은 ‘변화가능성’을 시사하는 주장이다(박성준, 2016). 이와 관련하여 소명의식이 시간의 흐름에 따라 변화할 수 있다는 사실을 검증한 연구들(권인수, 김상준, 2017; 임명기, 2016; Dobrow, 2013)이 수행되었다.

다만 여기서 쟁점이 되는 것은 시간의 흐름에 따라 소명의식이 달라질 수 있으나, 이것을 개인 내부에서 발현되는 기제로 볼 것인지 상황에 따라 의도적으로 형성하는 기제가 있는 것인지에 관한 것이다. 기존의 소명의식

에 관한 연구에서는 직업에 대해 선형적으로 가지는 기대감 또는 사회공헌에 대한 개인의 태도로 소명의식을 이해해 왔다(Elangovan, Pinder, & McLean, 2010; Peterson, Park, Hall, & Seligman, 2009; Wrzesniewski et al., 1997). 그러나 권인수와 김상준(2017)은 ‘개인의 행동은 자신이 처한 상황 혹은 속한 사회구조에 의해서 끊임없이 영향을 주고받고 있는 순환적인 인과관계를 구성한다’(Giddens, 1984)는 사회구성주의 이론의 관점에서 소명의식의 선형적 가정은 깨지지 쉬운 논리적 근거를 가지고 있다고 주장하였다. 지금까지의 연구들이 직장경험이 소명의식에 미치는 영향을 큰 비중으로 다루지 못하였음을 지적한 것이다.

결론적으로 최근 교사에게 소명의식이 강조되고 이를 강화해야 한다는 주장이 제기됨에도 소명의식이 어떻게 형성 내지 발현되는지에 관한 연구가 부족한 실정이다. 특히 교사의 소명의식에 관한 연구는 아직 시작 단계에 머무르고 있다. 연구가 되고 있더라도 소명의식과 다른 변인 간의 관계에 관한 연구가 주를 이루고 있어 소명의식의 개발 혹은 형성 기제에 관한 이해가 부족하다.

그럼에도 박은경과 선혜연(2017)이 교사가 인식하는 소명의식의 유형을 5가지 유형으로 밝히는 등 교사의 소명의식에 대한 이해와 관심이 점차 확장되고 있는 것은 고무적이다. 그러나 박은경과 선혜연(2017)의 연구는 교사의 소명의식을 이해하기 위한 기초 작업으로 의의가 있으나, 실제로 교사들의 소명의식이 어떻게 형성되고 발달해 가는지를 밝히지 못하였다는 한계가 있다. 또한 교직 외의 대상으로 수행된 소명의식의 개발에 관한 연구들이 대부분 선형적 가정을 토대로 이루어지고 있어 소명의 ‘발견(discern)’과 가까운 의미로 사용되고 있다. 또한 기존 연구들의 관심은 주로 소명의식 개발에 대한 영향 ‘요인’에 있어 ‘과정’과 관련된 접근이 부족하다.

이와 같은 문제의식을 바탕으로 본 연구에서는 실제 소명의식이 투철한 교사가 학교 및 삶의 맥락 안에서 겪은 경험들에 대한 자료를 수집하고 분석함으로써, 교사의 소명의식이 형성되는 과정을 들여다보았다. 이를 위해

우수한 학교장으로부터 소명의식이 투철한 교사 14명을 추천 받아 면담을 실시하였다. 본 연구의 결과는 교사의 소명의식 형성 과정에 관한 이해를 확장하고 소명의식 형성 과정의 메커니즘과 특성을 밝혀 현직 교사 및 예비 교사의 소명의식 강화를 위해 어떤 접근이 필요한지에 관한 시사점을 제공해 줄 수 있을 것이다.

## 2. 연구문제

본 연구는 교사의 소명의식이 어떻게 형성되는지 살펴봄으로써 소명의식 형성 과정에 대한 이해를 넓히는 것을 목적으로 한다. 본 연구의 핵심 연구문제는 ‘교사의 소명의식은 어떻게 형성되는가?’이다. 이를 해결하기 위한 구체적인 연구 질문들은 다음과 같다.

### 첫째, 교사의 소명의식 형성의 촉발 계기는 무엇인가?

교사의 소명의식 형성 과정을 밝히기 위해서는 먼저 소명의식이 어디로부터 비롯되는 것인지를 파악할 필요가 있다. 이 문제가 중요한 이유는 선행 연구에서는 소명의식을 직장 경험 전 직업에 대해 선형적으로 가지고 있는 기대감 또는 사회 공헌에 대한 개인의 태도로 주로 이해해 왔기 때문이다(Elangovan, et al., 2010; Peterson et al., 2009; Wrzesniewski et al., 1997). 그러나 최근에는 소명의식이 사후적으로도 형성될 수 있다는 주장(권인수, 김상준, 2017)이 제기되기도 하였다. 이러한 주장들은 소명의식이 발현되는 것인지, 형성되는 것인지에 관한 쟁점을 부각시킨다. 따라서 소명의식 형성의 촉발 계기를 드러내는 것은 이러한 쟁점을 해결하기 위한 시도가 될 수 있다. 또한 소명의식은 교사의 전문성 중 하나로 이해되기 때문에, 어떠한 경험이 소명의식 형성을 촉발하였는지를 알게 되면 교사의 전문성 신장에 관한 시사점을 도출할 수 있을 것이다.

### **둘째, 교사의 소명의식 형성 과정은 어떻게 나타나는가?**

최근에는 교사의 소명의식을 강조하고 강화해야 한다는 주장이 다수 제기됨에도(김경령, 2013; 송미경, 2016; 신명희 외, 2010; Cha & Kang, 2014) 소명의식이 어떻게 형성되는지에 대한 논의가 매우 드물다는 한계가 있어왔다. 따라서 본 연구에서는 소명의식 형성 과정을 면밀히 분석함으로써 소명의식 형성의 원리가 무엇인지 탐색하고자 한다.

### **셋째, 교사 소명의식 형성의 결과는 어떠한가?**

교사의 소명의식에 관한 선행연구들이 교직의 특수성을 제대로 반영하고 있지 못하다는 지적이 제기된 바 있다(장진이, 이지연, 2014). 이에 따라 교사들이 소명의식을 무엇으로 인식하는지를 밝히고자 교사의 소명의식의 유형을 구분한 시도(박은경, 선혜연, 2017)가 있었으나, 교사들의 실제적인 소명의식 실천 양상에 대해서는 밝혀지지 못하였다는 한계가 있다. 따라서 본 연구에서는 교사 소명의식 형성의 결과를 분석함으로써 교사의 소명의식의 실제적 양상을 드러내고자 한다.

### **넷째, 교사의 소명의식 형성 과정의 특징은 무엇인가?**

교사들의 소명의식 형성 과정을 분석한 후 이로부터 확인할 수 있는 소명의식 형성 과정의 특징을 포착한다. 이를 통하여 교사들의 소명의식 형성 과정에 대한 이해를 보다 분명히 하고자 한다.

### 3. 용어정의

#### 가. 교사

국립국어원 표준국어대사전에 따르면 교사란 주로 초등학교, 중학교, 고등학교 따위에서, 일정한 자격을 가지고 학생을 가르치는 사람이라는 뜻이다. 본 연구에서는 교원양성기관을 졸업하고 교직에 입문한 중학교 교사로서, 보건의사, 상담교사, 영양교사 등과 같은 특수 교사를 제외한 교과를 가르치는 교사들로 정의하고자 한다.

#### 나. 소명의식

본 연구에서 교사의 소명의식이란 ‘교직의 사회적 가치를 이해함으로써 일에서 깊은 의미를 느끼고, 자신의 직무 수행을 사회적 가치에 부합시키고자 하는 정신 상태’로 정의한다.

### 4. 연구의 범위 및 제한점

본 연구는 다음과 같은 범위와 제한을 갖는다. 먼저 연구 참여자는 서울 소재의 중학교 교사로 한정한다. 교사의 경험은 지역의 맥락에 많은 영향을 받을 수 있으나 이 연구에서는 서울 지역 내의 교사만을 대상으로 하였다. 또한 학교급마다 교사의 경험이 상이할 수 있는데, 본 연구에서의 대상은 중학교 교사로 한정하였다.

둘째, 본 연구는 연구 참여자와의 면담 과정에서 회고적 진술방식을 활용하였다. 연구 참여자인 교사에게 연구의 목적과 관련이 있는 주요 경험을 위주로 진술을 요청하여 자료를 수집하였다. 참여자가 과거의 일을 회



상하여 진술하는 방식이므로 기억의 제한으로 인해 답변하지 않은 내용은 분석에서 제외된다. 또한 회상 과정에서 오류나 의도적인 생략이 있을 수 있다는 점 역시 제한점이 된다.

## II. 이론적 배경

본 연구는 교사의 소명의식 형성 과정을 면밀히 살펴보는 것을 목적으로 한다. II장에서는 이와 관련된 이론적 탐색 결과를 제시하였다. 첫 번째 절에서는 소명의 정의, 구성요소 및 특징, 유관개념을 살펴봄으로써 소명의 개념을 정의하였다. 두 번째 절에서는 소명의식의 변화 가능성을 보여주는 근거로써 소명의식의 가변성을 소개하였다. 세 번째 절에서는 소명의식의 개발에 어떠한 요인들이 영향을 미치는지를 살펴보았다. 네 번째 절에서는 소명의식에 혼재된 두 가지 관점을 살펴봄으로써 소명의식에 대한 통합적 이해의 필요성을 제기하였다. 마지막으로 본 연구의 대상인 교사와 소명의식의 관련성에 대해 알아보았다.

### 1. 소명의 개념

본 절에서는 소명의 개념에 대해 알아본다. 소명에 대한 개념은 아직 충분히 합의되지 못하였으므로 개념에 대한 다양한 관점이 존재한다. 이에 소명의 정의, 구성요소 및 특징, 유관개념을 살펴봄으로써 소명의 개념을 이해하고자 한다.

#### 가. 소명의 정의

소명(calling)이란 본래 기독교에서 사용되던 개념으로 무언가 특별한 목적 때문에 신의 부름을 받았다는 것을 의미하였다(양난미, 이은경, 2012). 이는 종교적 관점에서 수도자가 수도자로서의 삶을 살기 위해 ‘신의 부름(The call of God)’을 받는 것에서 유래하였다(Hardy, 1990). 그러나 16세기에 종교 개혁자인 마틴 루터(Martin Luther)와 존 칼뱅(John Calvin)은

금욕을 추구하는 이상과 세속적인 직업에 대한 비판에 반박하면서, 세속적인 직업들도 영적 중요성을 지닐 수 있다고 주장하였다. 마틴 루터는 소명은 생산적인 모든 일에 존재하며 자신의 일을 열심히 수행함으로써 신을 기쁘게 하고 인류의 복지 향상에 기여하는 것이 소명이라 주장하였다. 즉, 소명은 성직자들에게만 해당되는 개념이 아니라 일반 시민들도 동일한 가치를 가지고 신성한 소명을 가질 수 있다고 보았다(Wrznewski, 2015). 현대에 이르러서 소명의 개념은 종교적 관점에서 벗어나 세속적 관점에서 개인의 일과 삶에 의미를 부여하는 것으로 확장되어 이해되고 있다.

소명의 개념은 크게 종교적 관점과 세속적 관점으로 나누어서 이해될 수 있다(Hall & Chandler, 2005). 종교적 관점에서는 신 또는 초월적인 존재로부터 소명이 주어지고, 사회에 기여하기 위해 일하며, 기도나 신의 목소리를 통해 확인이 가능하다고 믿는다. 이에 반해 세속적 관점에서는 소명을 내면의 성찰, 대인관계, 명상 등을 통해 개인 내면에서 파악하는 것으로 이해하며, 비교적 개인 내적인 의미와 가치를 더욱 중시한다. 이러한 두 관점을 정리하면 다음과 <표 II-1>과 같다.

<표 II-1> 소명에 대한 두 가지 관점

구분	종교적 관점	세속적 관점
소명의 원천	신 또는 초월적 존재	개인의 내면
소명의 대상	공동체(사회)	개인 및 공동체(사회)
소명의 확인	기도, 신의 음성을 통한 깨달음	내적 성찰, 숙고, 명상 관계를 맺고 유지하는 활동
소명의 의미	개인의 삶에 대한 신의 큰 계획 실현	개인적 성취와 목적 실현

출처: Hall & Chandler(2005). Psychological success: When the career is a calling. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 162.

위와 같이 소명의 개념은 일반적으로 종교적 관점과 세속적 관점으로 구분되는데, Wang과 Dai(2017)는 소명에 관한 관점을 크게 세 가지로 구분하기도 하였다. 이들에 따르면, 첫 번째 관점은 고전적 관점(classical perspective)으로서의 소명이다. 이는 앞선 종교적 관점에 대응하는 것으로, 유대교, 기독교의 전통에 따라 강한 종교적 색채를 띤다. 이 관점에서는 소명을 정의함에 있어 개인의 의무와 운명을 강조한다. Davidson과 Caddell(1994)은 소명을 “신의 의지를 따르는 것”으로 정의하였으며, Ponton 등(2014)은 “공공의 선을 실현하기 위한 신의 부름에 따른 개인적 구원”이라고 보았다. 또한, Bunderson과 Thompson(2009)은 고전적 관점에서는 소명을 “신이 부여한 재능과 기회를 실현하기 위해 주어진 현실에서의 일과 운명의 장”으로 이해하고 있다고 설명하기도 하였다.

둘째, 현대적 관점(modern perspective)으로서의 소명이다. 사람들이 일의 의미와 경력 선택 과정에서의 자율성에 관심을 가지기 시작하면서 경력 선택에서 자아실현 또는 행복과 같은 내부의 동기를 강조하는 관점이 등장했다. Dobrow와 Tosti-Kharas(2011)는 “특정 영역에 대한 개인적인 일 경험에 있어 강한 의미감과 열정을 느끼며 많은 에너지를 투입하고, 그 외의 다른 일을 한다는 것이 상상되지 않는 주관적이고 내적인 정신 구조”로 소명을 정의하였다. 또한 Hall과 Chandler(2005)는 소명을 “개인의 삶의 목적으로서 하는 일”이라고 정의하였다. 이처럼 현대적 관점에서 소명은 경력 선택에 있어 개인 내적인 목적을 강조하며, 공공의 선과 같은 사회에 대한 가치나 기여는 고려되지 않는 경향이 있다.

셋째, 신고전주의 관점(neoclassical perspective)으로서의 소명이다. 이 관점에서는 개인의 자아실현과 사회에 기여하는 것을 동시에 강조한다. Dik 등(2012)는 “특정한 삶의 역할을 실행함에 있어, 의미감을 느끼며 타인 지향적인 가치를 주된 동기로 삼는 것”이라 하였으며 Elagovan 등(2010)은 “친사회적 의도를 추구하는 일련의 행동으로, 개인이 하고 싶은 것, 해야 하는 것, 현재 하고 있는 것을 통합하는 것”이라고 하였다.

정리하면, 고전적 관점에서는 소명은 오직 신으로부터 주어진다고 본다.

반면에 현대적 관점에서는 개인 내부에서 소명을 찾되 사회에 대한 가치나 기여는 덜 고려되며, 신고전주의 관점에서는 자기 자신의 목적과 사회적 기여를 모두 중시함으로써 개인 내적인 중요성과 사회적 중요성의 결합을 강조한다. 관점에 따라 차이는 있지만 소명의 개념에 내포된 공통의 가정은 깊은 수준의 의미를 찾을 수 있는 일이라는 것이다. 다양한 학자들의 소명의 정의를 구분하여 제시하면 다음 <표 II-2>와 같다.

<표 II-2> 세 가지 관점에 따른 소명의 정의

구분	연구자	정의
고전적 관점	Davidson & Caddell(1994)	신의 의지를 따르는 것
	Bunderson & Thompson (2009)	신이 부여한 재능과 기회를 실현하기 위해 주어진 현실에서의 일과 운명의 장
	Ponton et al. (2014)	공공의 선을 실현하기 위한 신의 부름에 따른 개인적 구원
현대적 관점	Hall & Chandler (2005)	자신의 가치로부터 내적으로 도출되는 자기 지향적인 것으로 개인의 삶의 목적으로서 하는 일
	Dobrow & Tosti-Kharas (2011)	특정 영역에 대한 개인적인 일 경험에 있어 강한 의미감과 열정을 느끼며 많은 에너지를 투입하고, 그 외의 다른 일을 한다는 것이 상상되지 않는 주관적이고 내적인 정신 구조
	Yaden & Newberg (2015)	의도적 혹은 직관적인 심리적 경험을 통해 개인의 일을 의미 있게 바라보는 과정
	오창택(2013)	자신이 수행하고 싶은 일이나 수행해야만 하는 일이나 또는 실제로 수행하고 있는 일이 자신의 삶의 목적과 의미로 지각되는 정도
신 고전 주의 관점	Wrzesniewski et al.(1997)	개인이 세상을 더 낫게 만든다고 믿는 깊이 의미 있는 일
	Dik & Duffy(2009)	자신의 일을 수행하는 것이 사회에 기여할 수 있는지를 생각하고 삶의 의미와 목적을 가짐으로써 자신의 일을 자발적으로 하도록 동기화시켜주는 것
	Elangovan et al.(2010)	친사회적 의도를 추구하는 일련의 행동으로, 개인이 하고 싶은 것, 해야 하는 것, 현재 하고 있는 것을 통합하는 것
	양난미 & 이은경(2012)	자신의 일에 대해 개인적으로 충만하게 느끼거나 사회적으로 헌신하도록 이끄는 목적으로, 특정 종교나 문화를 넘어선 보편적 개념
	권선영(2014)	한 개인이 자아실현뿐만 아니라 타인과 조직의 유익에 기여할 목적으로 열정과 헌신의 태도로 직무를 감당하고 천직의식을 가지고 자신의 일과 삶에 긍정적인 의미와 가치를 지속적으로 부여하는 행동

이처럼 소명의 정의는 아직 충분히 합의되지 못하고 있다. 그 이유는 소명을 개인에게 충족감을 제공하고 일에 대한 개인의 판단으로 바라보는 관점과 친사회적인 일로서 사회에 기여하는 일로 바라보는 관점이 혼재되어 있기 때문이다. 그러나 Duffy, Autin과 Douglass(2016)는 소명이란 개인에게 충족감(fulfilling)을 제공하고 동시에 친사회적인(pro-social) 경력으로 이해될 수 있다고 주장하였다. 이들에 따르면 단지 충족감을 제공하는 일(예: 돈을 버는 것으로부터 의미를 느끼는 고도로 유능한 증권 중개인)과 단지 친사회적인 일(예: 자신의 일을 싫어하는 사회복지사)은 각각 소명에 관해 일부만 설명하고 있는 것이다. 따라서 이 둘이 통합되었을 때 소명이라고 할 수 있다고 보았다. 이는 소명에 대한 신고전주의 관점을 지지하는 입장으로 해석할 수 있다.

따라서 신고전주의 관점은 고전적 관점에 대한 현대적 해석이 포함된 관점이라고 할 수 있다. 본래 소명이 의미하는 종교적 관점으로서의 신성함을 포함한다는 점과 개인의 주체적 판단과 정체성을 중요하게 생각하는 현대적 관점을 포괄한다는 점에서 신고전주의 관점이 현대적 의미로서의 소명을 가장 잘 드러내는 관점이라고 볼 수 있다. 현국형 직업소명 척도를 개발한 권선영(2014)는 소명을 ‘한 개인이 자아실현뿐만 아니라 타인과 조직의 유익에 기여할 목적으로 열정과 헌신의 태도로 직무를 감당하고 천직의식을 가지고 자신의 일과 삶에 긍정적인 의미와 가치를 지속적으로 부여하는 행동’이라고 정의하였으며, 양난미와 이은경(2012) 역시 소명을 ‘자신의 일에 대해 개인적으로 충만하게 느끼거나 사회적으로 헌신하도록 이끄는 목적으로, 특정 종교나 문화를 넘어서는 보편적 개념’이라고 정의하였다. 특히, 이들은 소명이 종교나 문화를 넘어서는 보편적 개념임을 강조함으로써 신고전주의적 관점을 강조하고 있다.

본 연구에서도 이러한 신고전주의 관점을 바탕으로 소명의식을 이해하고자 한다. 다만, 소명 혹은 소명의식에 관한 일관된 정의가 부재하기 때문에 본 연구에서는 일에 대한 사회적인 헌신을 보이는 상태와 개인이 일을 의미 있다고 느끼는 것을 통합한 상태를 소명의식을 느끼는 상태로 잠정적으로

로 이해하고자 한다. 이에 따라 소명을 ‘개인이 일에 대해 충만감을 느낄 뿐 아니라 타인, 조직, 사회의 유익에 기여하기 위한 목적으로 열정과 헌신적인 태도를 가지고 직무를 수행함으로써 지속적으로 자신의 일과 삶에 의미와 가치를 부여하는 활동’으로 잠정적으로 정의한다.

한편, 국내에서 ‘calling’의 번역을 살펴보면 이를 소명 또는 소명의식으로 번역하면서 혼용하여 사용하고 있다. 엄밀히 말하자면 소명의식은 ‘sense of calling’이며 소명은 ‘calling’에 대응되어야 하겠으나, 문맥에 따라 유연하게 사용되고 있다. 이는 ‘calling’의 개념이 어떠한 ‘일’로 정의되기도 하면서 동시에 ‘태도’ 혹은 ‘감정’과 같이 정의되기 때문인 것으로 판단된다. 본 연구에서도 마찬가지로 소명과 소명의식을 문맥에 따라 유연하게 사용하기로 한다.

## 나. 소명의식의 구성요소 및 특징

소명의식의 구성요소에 대한 연구는 많은 연구자들에게서 다양하게 이루어져 왔다. 최근 소명의식 관련 연구에서 중요하게 다루어지는 측면 중 하나가 소명의식의 핵심적인 구성요소를 어떻게 특정 짓고 유사개념과 분리하여 명확한 결정 개념으로 구분할 것인가에 관한 것이다(Hall & Chandler, 2005).

소명의식의 구성개념을 말할 때 폭넓게 인용되는 Dik과 Duffy(2009)의 연구에서는 소명의식의 구성요소를 ‘초월적 부름(external summons)’, ‘목적/의미(purpose/meaning)’, ‘친사회적 지향(pro-social orientation)’의 세 가지로 제시하였다. 첫째, 초월적 부름은 삶에서 특정 역할에 대한 동기가 외부로부터 온다고 지각하는 것이다. 이 때 외부란 영적, 종교적 요인뿐만 아니라, 가족의 기대나 요구, 생활환경, 사회의 요구 등이 될 수도 있다. 따라서 여기서 말하는 외부는 반드시 종교적인 차원에 국한되지 않으며 가족, 사회, 국가와 같이 자신을 초월한 어떤 존재로부터의 부름이라고 할 수 있



다. 둘째, 목적/의미는 개인의 특정 역할의 목적과 의미를 생각하는 것이다. 다시 말해 일의 가치, 의미, 목적을 찾고 개인과 연결하려는 것을 뜻한다. 셋째, 친사회적 지향은 직접적으로나 간접적으로 사회의 공공선과 안녕에 공헌하는 것을 추구하는 것을 의미한다. 개인의 역할이 다른 사람을 돕거나 더 좋은 세상을 만드는 등, 공익 또는 사회의 안녕에 긍정적으로 기여하는 것을 의미한다.

한편 Dobrow(2004)는 주관적 경력성공의 궁극적 형태로 간주될 수 있는 소명의식을 갖는다는 것의 다양한 측면을 탐구하였다. 이에 따르면 소명의식을 갖는다는 것은 일에 대한 열정(passion) 혹은 즐거움(enjoyment), 정체성(identity), 절박함(urgency), 지속성(longevity), 의식(engulfs consciousness), 의미(sense of meaning), 특정 분야의 자존감(domain-specific self-esteem)이라는 일곱 가지 요소로 구성된다고 하였으며 각 요소의 설명은 다음과 같다.

첫째, 열정 혹은 자신의 일에 대한 즐거움은 일을 통해 얻는 깊은 기쁨과 만족을 의미한다. 둘째, 정체성은 ‘자아와 일의 피드백 과정’으로 이해할 수 있다. 일을 통하여 자아를 형성해 감으로써, 개인의 정체성과 직업 정체성이 긴밀하게 엮여 있다는 것이다. 셋째, 절박함은 특정한 일에 대해 운명적인 느낌을 갖는 것을 뜻한다. 넷째, 소명의식의 지속성은 소명의식은 특정 시점에서 임기응변적으로 형성되지 않으며 일시적인 직업에 국한되지 않고 삶과 경력 전반에서 특정한 일을 계속 할 것이라고 생각한다는 것이다. 다섯째, 의식은 자신의 일을 함으로써 자아가 소멸해가는 것이 아니라, 일을 통하여 자존감을 기르고, 자아를 현실화 시켜 감으로써 자존체로서의 대외적 정체성을 배양한다고 주장한다. 여섯째, 의미는 자신의 일이 사회와 공동체에 기여한다고 인식하는 것을 뜻한다. 마지막으로 특정 분야의 자존감은 자신의 능력을 일의 영역과 연관 지어 판단하는 것을 뜻한다.

한편 Elangovan 등(2010)은 소명의식에 관한 기존의 연구를 바탕으로, 소명의식의 특징을 세 가지로 제시하였다. 첫째는 행동 지향(action orientation)으로 소명은 단순히 가지고 있는 것이 아닌 개인이 행동하는

것이어야 한다는 뜻이다. 둘째는 목적과 개인의 사명에 대한 분명한 이해 (sense of clarity of purpose and personal mission)로 자신이 하고 싶은 것, 해야 하는 것, 하고 있는 것 간의 간극을 줄이고 통합하고자 하는 상태로, 자기와 자신의 목적에 대한 명료성을 부여하는 것을 의미한다. 셋째는 친사회적 의도(pro-social intentions)로 세상을 더 나은 곳으로 만들기 위한 노력을 한다는 것이며, 여기서의 친사회적 행동은 타인의 관점이 아닌 자신의 관점과 믿음에 부합하는 것을 의미한다. Coulson, Oades와 Stoyles(2012)는 신고전주의 관점에서 다루어진 소명의식의 구성요소를 <표 II-3>와 같이 정리하였다. 소명의식의 구성요소 중 ‘의미/목적’, ‘기여’의 요소는 공통적으로 포함되나 선행연구들이 심리학, 사회학 등의 타 학문과 연계되면서 단편적인 정의를 내릴 수 없는 복잡성을 나타내고 있다. 이처럼 소명의식의 구성개념에 대한 논의는 아직도 진행 중이다(권선영, 2014).

<표 II-3> 소명의식의 구성요소 비교

	Bellah et al.(1985)	Wrzesniewski et al.(1997)	Dik & Duffy (2009)	Dobrow (2006)
외재적 부름 External call	●		●	
의미/목적 Meaning/purpose	●	●	●	●
기여(스스로, 타인, 사회) Contribution(to self, other, or society)	●	●	●	●
열정 Passion	●	●		●
정체감 Identity	●	●		●
절실함 Urgency	●			●
지속성 Longevity			●	●
의식 Engulfs the consciousness		●		●
영역특수적 자존감 Domain-specific self-esteem		●		●

출처: Coulson, Oades, Sttoyles(2012). Parents' Conception and Experience of calling in Child Rearing : A Qualitative Analysis. *Journal of Humanistic Psychology*, 52(2), 225.

## 다. 소명의 유관개념

소명에 관한 정의, 구성개념 등이 충분히 합의되지 못하고 있기 때문에 유관개념과의 비교를 통해 보다 명료한 이해를 도모하고자 한다. 여기서 살펴볼 개념은 ‘일의 의미’와 ‘직업 정체성’을 ‘소명’과의 관계에서 살펴보고자 한다.

Pratt과 Ashforth(2003)에 따르면 의미(meaning)란 무언가에 대한 이해한 바, 또는 그것이 뜻하는 바이다. 즉 일의 의미(meaning of work)는 일이 뜻하는 바에 대한 개인적 해석, 개인의 삶의 맥락에서의 일의 역할이다(예: 일은 급여다, 소명이다, 해야 할 일이다, 억압이다 등). 일의 의미는 다른 경험이나 삶의 영역에 대해 부여하는 의미와 마찬가지로 긍정적일수도, 부정적일수도, 중립적일 수도 있다(Brief & Nord, 1990).

그러나 일의 의미에 관한 연구가 어떻게 개인이 일에서 긍정적인 의미를 만들어 가는지에 주목하는 경향 때문에, 일의 의미에서 ‘의미’는 통상적으로 ‘긍정적인 의미’를 말한다. 이 때문에 의미(meaning)는 ‘유의미함(meaningfulness)’과 종종 혼용된다.

일이 어떤 의미(meaning)를 갖는다고 하여 그것이 항상 유의미한(meaningful) 것은 아니다. ‘일이란 무엇이다’라는 차원에서 이해되는 의미와 ‘나의 일은 의미 있다’라고 할 때의 의미는 구분될 수 있다는 것이다. 일반적으로 유의미함(meaningfulness)이란 어떤 것이 개인에게 유의미한 ‘정도’를 뜻한다. 같은 일 경험이 누군가에게는 매우 의미 있을 수 있으나, 또 다른 누군가에게는 전혀 그렇지 않을 수도 있다. 그럼에도 유의미하다는 말에는 긍정적인 뜻이 내포되어 있기 때문에 ‘유의미함(meaningful)’을 더 많이 경험하는 것은 긍정적으로 받아들여진다. 따라서 “유의미한(의미 있는) 일(meaningful work)”은 개인에게 특별히 의미 있고 긍정적인 의미의 일 경험이라고 할 수 있다.

이와 같은 ‘의미’와 ‘유의미함’의 관계로 인해 많은 연구에서 두 개념을 혼용하고 있다. 가령, “그 일은 의미 있다(that work has meaning)”라고

할 때는 이 일의 중요함의 정도가 높다는 것을 말하고 싶어 한다고 해석된다. 따라서 이런 경우에는 “그 일은 유의미하다(that work is meaningful)”로 도치되는 편이 바람직하다. 다만, 일이 갖는 의미의 ‘양(amount)’이 아닌 ‘뜻 혹은 분류(type)’를 의미할 때는 일의 ‘의미(meaning)’라는 표현을 사용할 수 있을 것이다(Rosso, Dekas, & Wrzesniewski, 2010).

따라서 소명은 ‘의미 있는 일’이면서, 일을 ‘소명’으로 분류한다는 측면에서 ‘일의 의미’ 중 하나로 볼 수 있다. 또한 개인에게 유의미함은 다양하게 해석될 수 있는데, 신고전주의 관점에서 소명은 개인에게 느껴지는 유의미함뿐만 아니라, 사회에 기여하는 유의미함을 강조하는 것이기도 하다. 즉, 소명은 일의 의미의 하위개념에 속한다고 볼 수 있다.

한편 직업정체성과 소명의 관계도 이와 유사하게 이해할 수 있다. 먼저 정체성이란 ‘본질적인 자아를 성찰하는 과정에서 얻어지는 사유의 결과물임과 동시에 사회와의 상호작용을 통해 부과되고 지각된 수많은 역할’을 의미한다(Korthagen, 2004). 즉, ‘나는 누구인가?’에 대한 자기 개념이라고 볼 수 있다. 이러한 맥락에서 직업정체성이란 ‘자신의 일에 대한 자기 개념’으로 이해될 수 있다.

유은선(2017)은 직업정체성을 “직업에 종사하는 사람들이 자신의 직업에 대해 갖는 인식과 태도”로 정의하였다. 이는 자신의 직업을 어떻게 이해하고 있느냐에 관한 것으로 일의 의미에 관한 논의와 유사하다. 다만, 단순히 의미의 분류를 뜻하기보다 인식과 태도를 보다 강조한다는 점에서 차이점이 있다. 한편으로 “한 개인이 자신의 직업에 대하여 심리적 일체감을 가지고 있는 정도와 자아상에서 자신의 직업이 차지하는 중요도”(유홍준, 정태인, 김월화, 2017)로 직업 정체성이 정의되기도 한다. 이는 자신에게 직업이 얼마나 중요하며, 자신과 직업을 어느 정도 동일시하는가와 관련된 것이다.

즉, 직업 정체성은 자신의 직업을 어떻게 바라보는가에 관한 인식과 태도의 문제이며, 개인의 정체성과 맞닿아 있는 정도를 중요시한다. 이를 소명과의 관계에서 바라볼 때 일의 의미와 소명과의 차이를 가지는 지점이

유사하게 직업정체성에도 적용될 수 있다. 자신의 직업에 대한 자기개념이라는 면에서 볼 때, 직업정체성은 부정적, 긍정적, 중립적 의미가 모두 포함될 수 있다. 따라서 모든 직업정체성이 소명이 될 수 없으나 소명은 직업정체성 중 하나로 이해될 여지가 있다.

또한 직업정체성을 개인이 자신의 직업에 대하여 심리적 일체감을 가지고 있는 정도, 자아상에서 직업이 차지하는 중요도라는 양적 측면에서 볼 때, 소명의식을 지니고 있을 경우 직업정체성이 높을 것이라 예상해 볼 수 있다. 소명에 대한 정의를 친사회적 의도를 추구하는 일련의 행동으로, 개인이 하고 싶은 것, 해야 하는 것, 현재 하고 있는 것을 통합하는 것 (Elangovan et al., 2010)과 같이 이해한다면 자신의 일과 자기가 통합되어 있기 때문에 자신의 직업에 대한 심리적 일체감과 중요성을 보다 높게 지각할 것이다.

정리하자면 소명은 일의 의미, 직업정체성의 하위개념으로 볼 수 있으며 일의 의미나 직업정체성이 부정적, 중립적 의미를 가질 수 있는 데 반해 소명의식은 주로 긍정적인 의미만을 포함하는 경향이 있다. 자신의 일을 소명으로 바라보는 소명의식이 현대 사회에서 더욱 강조되고 있는 것은 이와 같은 강력한 내재적 동기원이 더 많이 요구되는 사회가 되었기 때문이며, 소명의식을 탐구한다는 것은 개인이 일에 부여하는 유의미함, 목적의식, 사회에 기여하려는 태도 등에 집중하는 것이라 볼 수 있다.

## 2. 소명의식의 가변성

전통적으로 소명의식에 대한 연구는 소명의식이 선형적으로 형성되어 시간의 흐름에 따라 변화하지 않을 것이라는 가정에 기초하고 있었다(권인수, 김상준, 2017). 이에 따라 소명의식을 개인 내에 소명이 존재하는지 부재하는지의 이분법적인 구분을 통해 각각의 상태에 따라 관련 변인 간의 관계가 어떠한지를 밝히는 연구가 주로 이루어졌다. 그러나 최근 소명은 일회성의 이벤트라기보다 지속적인 과정(on going process)이라는 주장이 제기되고 있다(Dik, Eldridge, Steger, & Duffy, 2012; Dobrow, Heller, 2015). 이와 관련된 내용을 살펴보도록 한다.

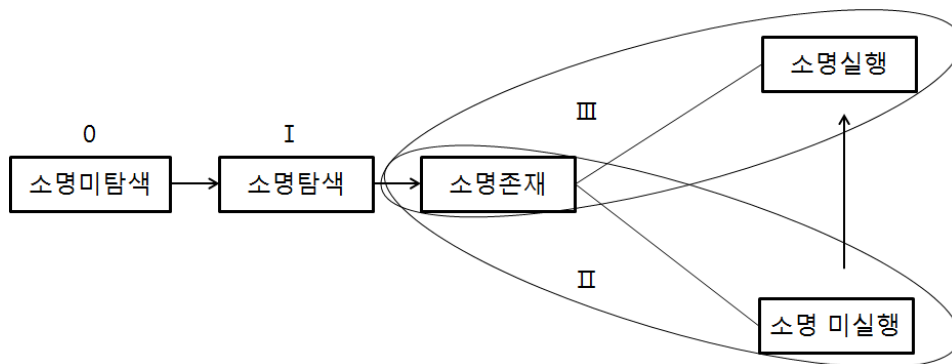
### 가. 소명의식에 관한 단계적 이해

소명의식에 관한 기존의 이해가 유무의 이분법적인 관점을 택하고 있었다는 사실은 소명의식을 측정하는 척도를 통해 살펴볼 수 있다. 소명의식을 측정하는 대표적인 척도인 Dik과 Steger(2012)의 간편 소명 척도(Brief Calling Scale: BCS)에서는 개인이 현재 소명을 가지고 있지는 않지만 특정한 일에 대한 소명을 찾고 있다고 느끼는 상태인 소명탐색(Search for calling)과 이미 소명을 가지고 있다고 느끼는 상태인 소명존재(Presence of calling)의 두 측면을 측정하였다. 즉, 소명을 가지고 있는 상태와 그렇지 못하고 탐색하는 상태의 두 측면으로 개인의 소명을 이해한 것이다.

그러나 이후 소명탐색과 소명존재와 더불어 소명실행(Living a calling)이라는 개념이 제안되었다(Duffy, Bott, Allan, Torrey, & Dik., 2012). 소명을 알기 위해 찾고(소명탐색), 자신의 소명을 발견(소명존재)한 이후에, 그 소명대로 살아가는 정도를 소명실행이라고 할 수 있으며 각 개념은 구분되어야 한다는 것이다. 소명실행의 정의는 한 개인이 현재 소명을 실행하고 있는지 또는 현재 직업이 소명에 부합하는 정도를 말한다. 소명을 가지고

있지만 소명대로의 삶을 살지 못하고 있는 상태와 소명대로의 삶을 사는 상태를 구분하여 이해한 것이다. 이에 소명의 단계를 더욱 세분화하여 이해할 수 있게 되었다.

이를 정리하면 소명의 단계는 ‘소명을 찾으려는 노력을 하지 않는 단계’ - ‘소명을 찾는 단계’ - ‘소명을 발견한 단계’ - ‘발견된 소명대로 사는 단계’로 구분될 수 있다. 이처럼 개인이 지각하는 소명의식을 단계에 따라 구분하여 이해하는 것은, 개인의 소명에 관한 상태를 세분화하여 이해할 수 있게 해준다는 점에서 의의가 있다. 또한, 소명을 추구하는 단계부터 소명대로 살아가는 단계를 구분하여 제시해줄 수 있으며 그 경로를 탐색할 가능성을 열어준다는 점에서도 의미가 있다. 이 구분에 따르면 개인이 지각하는 소명의 단계와 현재 하고 있는 일이 소명인지 여부에 따라 아래 [그림 II-1]과 같은 분류를 해볼 수 있다.



[그림 II-1] 소명의 단계 구분

위와 같이 개인의 상태는 소명을 찾으려고 하지 않는 상태(0), 소명을 찾기 위해 노력하지만 현재 하는 일이 소명인지 여부를 판단할 수 없는 단계(I), 소명은 찾았지만 현재 하는 일이 소명이 아닌 단계(II), 소명을 찾았고 이를 실현하여 현재 하는 일이 소명인 단계(III)로 구분될 수 있을 것이다. 이처럼 소명은 선천적으로 주어지는 기질(trait)이라기보다 변화 가능한 상태(state)이며 삶 속에서 개발되거나 후퇴하는 등 변화될 수 있는 요인으



로 이해되기도 한다(이지원, 2014).

이러한 상태 구분에 따라 수행된 선행 연구들에서는 소명실행의 상태에서 더 나은 심리적 건강을 보이고 있으며, 소명은 있지만 그 삶을 살지 못하거나, 아직 소명을 탐색하고 있는 상태에서는 부정적인 결과가 나타나고 있다. 예를 들어, Duffy 등(2012)은 직장인을 대상으로 소명존재와 소명실행, 그리고 경력몰입과 일의 의미 간의 관계를 분석한 결과 소명실행의 경우에만 소명존재와 직무 만족을 경력몰입과 일의 의미가 매개하였다. 다시 말해 소명대로의 삶을 사는 것은 소명존재에서 발생하는 긍정적 효과를 얻기 위한 필요조건이다. 또한 Duffy, Allan, Autin과 Bott(2013)의 후속 연구에서는 소명대로의 삶을 사는 것은 소명존재와 삶의 만족을 완전 매개하였다. 즉, 소명의 존재 그 자체는 현재 소명대로의 삶을 살고 있지 않을 경우 삶의 만족과 무관하다. 또한 ‘소명이 있지만 현재의 직업에서 충족되지 않은’ 집단은 ‘소명대로의 일을 하고 있는’ 집단 뿐 아니라, ‘소명으로 느끼는 일 자체가 없다’고 응답한 집단에 비해서도 오히려 더 낮은 신체적, 심리적 건강을 보고하였다(Gazica, & Spector, 2015). 이러한 연구 결과들은 소명이 현실에서의 직업에서 충족될 때만 유익하고 그렇지 못할 경우 부정적인 영향을 줄 수 있다는 사실을 보여준다. 따라서 소명대로의 삶을 어떻게 살아갈 수 있을지에 대한 문제가 중요하게 다뤄져야 할 필요가 있다.

## 나. 시간의 흐름에 따른 소명의식의 변화

Dobrow(2013)에 따르면, 소명에 대한 전통적인 관점에서는 소명을 변화하지 않는 개념으로 간주하였다. 이는 소명을 이미 ‘존재하는 그 무엇’이라는 정적인 관점에서 접근하고 있는 것이다(박성준, 2016). 이에 기존의 소명에 대한 많은 연구들은 소명을 탐색하고 있는 상황인지(searching for calling), 현재 소명을 가지고 있는 상황인지(presence of calling)를 독립변수 혹은 매개변수로 하여 다양한 진로 및 조직행동 변수에 미치는 영향을

보고 있다. 기존의 연구들을 크게 구분하여 살펴보면 첫째, 인구 통계별로 소명이 어떻게 나타나는지를 확인한 연구(Dik, et al., 2012; Duffy, & Sedlacek, 2010; Hunter, Dik, & Banning, 2010; Sargent, & Steger, 2008), 둘째, 소명과 경력 및 직무 변인과의 관계를 확인한 연구(Bunderson, & Thomson, 2009; Dik, & Steger, 2008; Duffy, Allan, & Dik, 2011; Duffy & Sedlacek, 2007; Serow, 1994), 셋째, 소명과 삶의 의미, 삶의 만족과 같은 웰빙 관련 변인과의 관계를 확인한 연구(Davidson, Cadel, 1994; Duffy, Allan, & Bott, 2012; Duffy, & Sedlacek, 2010) 등으로 소명의 발달이나 가변성에 주목한 연구들이 많지 않다.

그러나 Dik과 Duffy(2009)는 소명은 ‘한 순간에 발견하고 그치는 것’이 아니라, 자신이 하고 있는 일이 자신에게 목적과 의미를 주고 공익에 기여하는지를 계속적으로 평가하는 과정으로 이해해야 한다고 주장하였다. 즉 소명의 ‘발전가능성’ 혹은 ‘변화가능성’을 시사하는 주장이다(박성준, 2016).

최근에는 이러한 소명의식의 발전가능성에 대한 주장을 지지하는 연구결과들이 보고되고 있다. Dobrow(2013)는 450명의 음악인을 대상으로 소명의 변화와 변화에 영향을 미치는 요인들(antecedents)에 대해 종단연구를 진행하였다. 연구결과 예측했던 변수들이 가설대로 소명의식의 증가에 영향을 주지는 못하였으나, 시간이 지남에 따라서 소명을 느끼는 정도가 줄어들었음을 밝혀냈다. 즉, 소명은 시간에 따라 변화하는 특성임을 주장하며 소명의 역동성(dynamics of calling)을 주장하였다. 이와 같은 현상은 임명기(2016)가 대기업 신입사원을 대상으로 한 연구에서도 나타났다. 2년 동안 총 4회에 걸쳐 실시된 설문 결과에 따르면 신입사원의 소명추구와 소명존재는 시간이 지남에 따라 점차 하락하였으며, 입사 초기의 소명추구가 2년 후의 직무수행을 예측하였다. 반면, 소명추구의 변화는 직무수행에 유의미한 영향을 미치지 않았다. 다만, 이 연구에서도 어떤 요인이 소명의 변화를 일으키는지는 밝히지 못하였다.

또한, 권인수와 김상준(2017)의 연구에 따르면 조직 내에서 직급에 따라 소명의식이 변화한다. 본 연구에서는 조직에서의 직급이 시간과 밀접하게

연동되어 있는 조직의 구성요소임에 착안하여 소명의식이 시간의 흐름에 따라 변할 수 있음을 주장하고 있다. 이에 211명의 은행원으로부터 수집된 자료를 바탕으로 직급과 소명의식 간의 관계를 분석한 결과 직급에 따라 대체로 소명의식이 향상되는 모습을 보였다. 특히, 가장 낮은 직급과 비교하여 과장 이상의 경우 소명의식이 유의하게 향상되는 모습을 보여, 개인이 직장에서 획득한 직급에 대한 해석에 따라 소명의식이 사후적으로 형성될 수 있는 가능성을 나타내고 있음을 주장하였다. 이는 임명기(2016)의 연구나 Dobrow(2013)의 연구와 마찬가지로 소명의식이 변화할 수 있다는 단서를 제공하나, 직급에 따라 소명의식이 향상된다는 연구 결과는 시간의 흐름에 따라 소명의식이 감소한다는 전자의 연구 결과와 상반된다. 이는 권인수와 김상준(2017)의 연구에서 횡단적인 자료를 사용함에 따라 기존의 종단연구와 다른 결과가 나타난 것일 수 있으며, 신입사원과 과장급 이상의 세대의 특성이 상이함으로써 나타나는 현상일 수도 있다. 그럼에도 위 연구들은 소명의식이 시간의 흐름에 따라 변화할 수 있다는 사실을 확인하였다는 점에서 의의가 있다.

다만 여기서 보다 쟁점이 되는 것은 시간의 흐름에 따라 소명의식이 달라질 수 있으나, 이것을 개인 내부에서 발현되는 기제로 볼 것인지 상황에 따라 의도적으로 형성하는 기제가 있는 것인지에 관한 것이다. 기존의 소명의식에 관한 연구에서는 전자의 관점을 따르고 있었으며 Dobrow(2013)과 임명기(2016)의 연구가 이에 가깝다. 권인수와 김상준(2017)의 연구는 시간이 개입된 변수로서 직급을 사용하여 자신이 조직에서 획득한 직급에 대한 해석에 따라 소명의식이 변화할 수 있다는 점을 강조하였다는 점에서 후자의 입장을 지지한다. 다만, 권인수와 김상준(2017)의 연구는 직급 외의 다양한 변수를 포함하지 못하면서 소명의식의 형성 기제를 다각도로 밝혀주지 못하였다는 점에서 한계를 지니며 이에 관한 보완이 요구된다.

### 3. 소명의식의 개발

소명의식의 개발에 관해서는 많은 연구가 이루어지지 않았으나 몇몇 질적 연구를 중심으로 이에 관한 관심이 제기되고 있다. 다만, 여기서 말하는 소명의식의 개발은 오히려 ‘발견’과 가까운 의미를 지닌다. 즉 일에 대한 소명의식이 개발되는 과정을 다루고 있기는 하되, 주된 관심은 그 일을 실제로 하기 전에 소명의식이 어떻게 개발되었는가에 집중되어있다. 이는 소명의식에 대한 선행적 가정이 반영된 것이라고 볼 수 있다. 본 절에서는 소명의식이 어떻게 개발되는지, 어떠한 요인이 소명의식의 개발에 영향을 미치는지에 관하여 살펴보도록 한다.

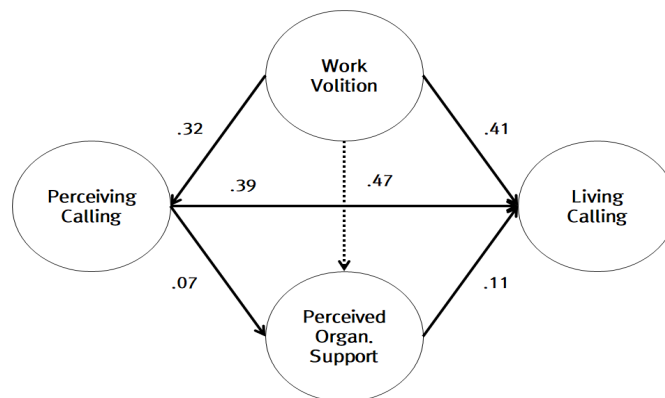
#### 가. 소명의식 개발의 영향요인

소명의식에 관한 선행연구는 대부분 소명의식을 예측변수(predictor variable)로 여기고 있다. 따라서 소명의식의 개발 그 자체를 다루기보다 소명의식이 다른 직무 관련 변인에 어떠한 영향을 미치는지에 관심을 기울이고 있었다. 예를 들어 소명의식과 삶의 만족과 안녕감의 관계(Duffy et al., 2013; Steger et al., 2010; Wrzesniewski et al., 1997), 소명의식과 경력몰입, 진로결정 자기 효능감, 진로 성숙도, 내적 일 동기 등 진로 변인 간의 관계(Hirschi, 2011; Douglass & Duffy, 2015; Duffy et al., 2011; Duffy et al., 2012; Duffy & Dik, 2013). 소명의식과 헌신, 일의 의미, 직무 만족의 관계(Duffy & Dik, 2013) 등 다양한 변인과의 긍정적인 관계를 밝히는데 주력해 왔다.

이와 같이 소명의식은 직무와 관련된 다른 변인을 예측하기 위해 주로 다뤄졌으나, Duffy 등(2016)은 소명실행(living a calling)이 긍정적인 직무 관련 변인(예를 들어 의미, 헌신, 만족)의 결과 변수에 적합하다고 주장하였다. 이와 같은 입장에서 소명의식을 바라본 연구는 그리 많지 않지만

소명의식의 개발 경로나 과정을 이해하기 위해 몇몇 양적, 질적 연구가 이루어져 왔다.

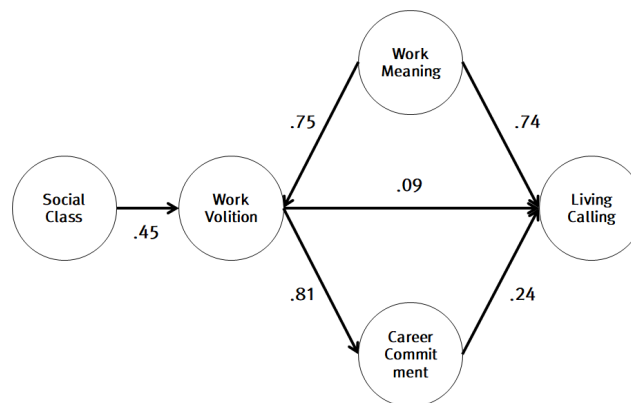
양적연구로는 Duffy, Bott, Torrey와 Webster(2013)가 소명존재가 일 자유의지(work volition)와 조직지원 인식(perceived organizational support)을 매개로 소명실현으로 이어진다고 제안한 [그림 II-2]의 연구모형이 대표적이다. 이 연구에서는 선행변인을 소명 존재로 보고 있지만 소명 실행을 결과변인으로 보았다는 점에서 소명의식의 개발 경로에 관한 관심을 나타내었다.



[그림 II-2] Duffy, Bott, Torrey, Webster(2013)의 연구모형

또한 Duffy, Douglass, Autin과 Allan(2016)은 후속 연구에서 소명실행은 결과변수로 적합하다는 주장과 함께 기존에 선행변수로 다뤄지던 소명 존재를 제외하였다. 그 대신 사회적 계급(주관적 계급 인식, 연 수입)이 소명 실행에 영향을 미치는지 여부를 확인하였는데, [그림 II-3]과 같이 사회적 계급은 소명실행을 예측하지 못하였으며, 일 자유의지(work volition)가 일의 의미와 경력 몰입을 매개로 소명실행을 예측하였다. 이러한 연구 결과들은 어떠한 어려움이 있더라도 이에 구애받지 않고, 본인이 원하는 진로 결정을 할 수 있다는 지각된 능력인 일 자유의지(work volition)가 소명실행을 예측하는 데에 중요하다는 점을 보여준다. 이로 인해 경제적, 구조적

제약 하에서도 일 자유의지가 어떻게 개발될 수 있는지에 대한 이해가 추가적으로 요구된다고 하였다.



[그림 II-3] Duffy, Douglass, Autin, Allan(2016)의 연구모형

한편, 소명의 개발에 관한 질적 연구도 수행되었다. Oates, Hall과 Anderson(2005)은 교수 직업을 가진 기혼 여성들을 대상으로 연구를 수행하였는데 ‘열정’ ‘흥미’, ‘재능’ 등의 내적요소(internal shapers)와 ‘주변 환경’, ‘사회적 요구’, ‘신의 부름’ 등의 외적요소(external shapers)들이 연구 참여자들의 소명의식을 개발하는데 긍정적으로 기여한 것으로 나타났다. French와 Domene(2010)는 기독교 여성 대학생 7명을 대상으로 연구를 수행하였는데 능동성, 고집, 탄력성, 정체성, 중요한 타인의 영향, 관련 역할에 대한 사전 경험 등이 소명의식의 형성에 영향을 미친 것으로 밝혀졌다. 상담 심리학자 8명을 대상으로 소명의 발견(discerning) 과정을 면담을 통해 드러낸 바에 따르면 소명의 발견에 영향을 미친 것은 자기성찰, 자신의 능력에 대한 이해, 강한 확신, 기도, 명상, 타인의 지원, 다른 경력 경험 중의 분투 등으로 나타났다(Duffy, Foley, Raque-Bodgan, Reid-Marks, Dik, Castano, & Adams, 2012). 의사 17명을 대상으로 소명 경험을 분석한 연구에서는 친사회적 동기, 적합성, 타인의 영향, 신의 부름, 사전 직무 경험 등이 소명의 개발에 영향을 미쳤다(Bott, Duffy, Borges, Braun, Jordan, &

Marino, 2017). 소명의식에 따라 경력을 전환한 직장인 8명을 대상으로 그 과정에서의 소명의식의 역할과 소명의 발견 과정을 연구한 결과로는 자기 성찰, 직감, 중대한 전환 경험, 타인의 도움, 이전 직무 경험, 도움 받은 경험 등이 소명의 발견에 영향을 미쳤다(Ahn, Dik, & Hornback, 2017). 국내 연구로는 권선명과 김명소(2014)가 직장인 243명을 대상으로 개방형 설문을 통해 자신 혹은 주변의 사람 중 소명을 실천하고 있다고 생각하는 사람의 특징과 그 영향요인에 관한 자료를 수집하여 개인영역, 일영역, 가정영역, 조직영역에서의 긍정요인과 부정요인을 밝혔다. 다만, 이 연구에서는 설문 형식의 질적 연구라는 점과 실제로 소명을 실행하고 있는 사람만을 대상으로 하지 않아, 직장인들이 소명의 실행에 대해 평소에 어떻게 생각하는지를 묻는 것에 그치고 있는 한계가 있다.

이상의 질적 연구들에서 소명의 개발에 미치는 주요 영향요인을 개인의 내부와 외부로 구분하여 제시하면 <표 II-4>과 같다. 개인 내적으로는 성찰, 열정, 능력, 적합성 등이, 외부적으로는 타인의 도움, 사회적 요구, 결정적 경험 등이 소명의 개발에 영향을 미쳤다.

이상과 같이 소명의식의 개발과 관련된 연구들은 두 가지 한계를 지닌다. 첫째, 소명의식에 대한 선형적 가정을 견지한다. 이를 통해 소명의식이 구체적인 일의 맥락 안에서 형성될 수 있는 가능성을 검토하지 못하였다. 둘째, 소명의식의 개발에 관한 이해가 영향요인을 중심으로 이루어지고 있다. 어떠한 요인이 영향을 미쳤는지를 밝힌다는 점에서 의의는 있으나, 어떠한 과정 혹은 원리에 의한 것인지 구체적으로 밝혀지지 못하고 있다. 이에 관한 추가적인 연구가 요구된다.

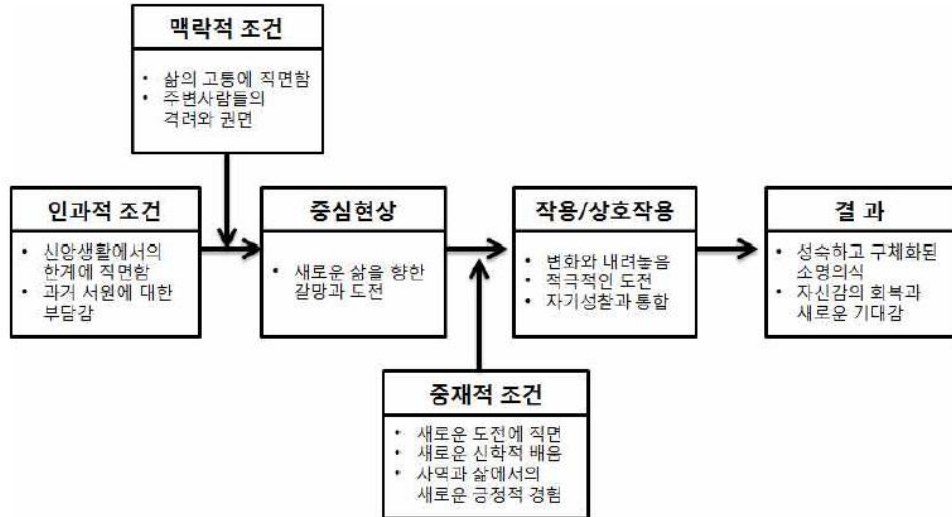
<표 II-4> 질적 연구에서 나타난 소명의식 개발의 영향요인

연구자	대상	연구방법	소명 개발 영향요인	
			개인 내부	개인 외부
Oates et al.(2005)	기독교 여성 연구자 32명	면담	열정 흥미 재능	주변 환경 사회적 요구 신의 부름
French & Domene(2010)	기독교 여성 대학생 7명	면담	능동성 고집 탄력성 정체성	중요한 타인 연관된 역할에 대한 사전 경험
Duffy et al.(2012)	상담 심리학자 8명	면담	자기성찰 능력에 대한 이해 확신 기도 명상	타인/멘토의 지원 다른 경력 경험 중의 분투
Bott et al.(2017)	의사 17명	전화 면담	친사회적 동기 적합성	타인의 영향 신의 부름 사전 직무 경험
Ahn et al.(2017)	경력전환 직장인 8명	면담	자기성찰 직감	중대한 전환 경험 타인의 도움 이전의 직무 경험 도움 받은 경험
권선명, 김명소(2014)	직장인 243명	개방형 설문	긍정적 성격 긍정적 자기평가 영성 적합성	부모영향 가족문화 상사 및 동료와의 관계 조직문화 업무특성



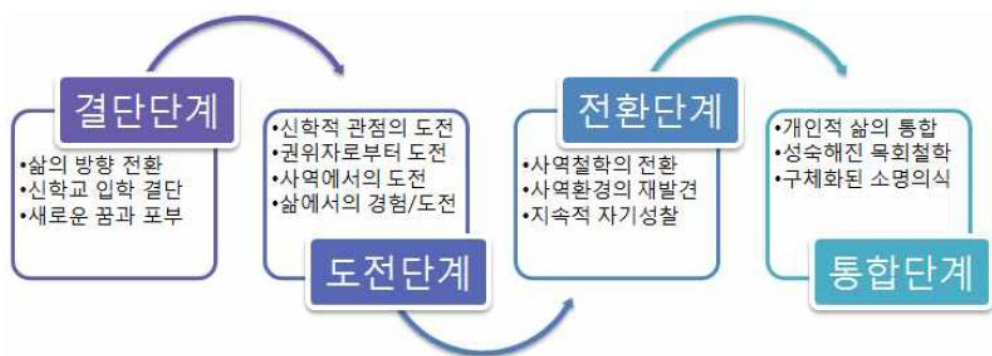
## 나. 종교적 소명의식의 개발

종교적 관점에서의 소명의식에 관해서는 Hernandez, Foley, Beltin(2011)이 소명의 발견과정을 다룬 바 있다. 이 연구에서는 가톨릭 신자 7명을 대상으로 하였으며 소명의 발견 과정은 주로 자신의 신념이 흔들릴 때 신과의 상호작용을 통해, 다른 신자들의 도움을 받아 형성되었다. 이 과정에서 정서적으로 긍정적, 부정적 반응을 모두 나타냈으며, 연구 참여자의 가족에게도 마찬가지로 긍정적, 부정적인 영향을 주었다. 국내에서는 노옥경(2009)이 22-30세 신학대학원생들의 영성발달에 관한 질적 연구를 통해서 이 연령대의 신학대학원생들이 신학대학원 재학 기간 동안 정규 수업이나 세미나뿐만 아니라, 방황의 경험과 타인들과의 관계를 통해서 인생의 목적과 소명을 발견하고, 동시에 소명을 더욱 강화하는 것으로 나타났다고 보고하였다. 또한 박성준(2015)는 근거이론 방법을 적용한 질적연구를 통해 경력전환 중년 신학대학원 성인학습자 7명을 대상으로 그들의 학습경험을 통해 어떻게 소명의식이 발전되는지 그 과정에 대한 모형을 제시하였다. 이 연구에서는 총 60개의 개념과 24개의 하위범주, 13개의 범주를 도출하였고 근거이론의 패러다임 모형에 따라 도식화된 결과를 아래 [그림 II-4]와 같이 제시하였다. 이 때 중심현상은 ‘새로운 삶을 향한 갈망과 도전’이었으며, 인과적 조건은 ‘신앙생활에서의 한계에 직면함’, ‘과거 서원에 대한 부담감’으로 나타났다. 이들의 맥락적 조건은 ‘삶의 고통에 직면함’과 ‘주변 사람들의 격려와 권면’으로 나타났으며, 중재적 조건은 ‘새로운 도전에 직면함’, ‘새로운 신학적 배움’ 그리고 ‘사역과 삶에서의 새로운 긍정적 경험’으로 나타났다. 작용/상호작용은 ‘내려놓음’, ‘적극적 도전’, ‘지속적인 자기성찰과 통합’으로 나타났다. 그 결과 ‘성숙되어진 목회철학’과 ‘구체화된 소명의식’을 나타냈고 ‘자신감’과 ‘뿌듯함’을 가지게 되었다.



[그림 II-4] 경력전환 신학대학원 성인학습자의 학습경험에 대한 패러다임 모형

또한 중심현상에 대한 반응, 대처 조절에 관계하는 작용/상호작용이 순차적으로 어떻게 변화되는가를 보여주는 결과로 과정분석을 제시하였다. 그 결과 ‘결단단계’, ‘도전단계’, ‘전환단계’, ‘통합단계’의 4단계를 [그림 II-5]와 같이 제시하면서 최종적으로 ‘보다 통합된 삶과 발전된 목회소명을 향해 나아감’의 과정으로 신학대학원 학습자의 학습경험을 드러내었다.



[그림 II-5] ‘보다 통합된 삶과 발전된 목회소명을 향해 나아감’의 과정모형

박성준(2015)의 연구는 소명의식의 개발을 과정으로 밝혔다는 점에서 의미가 있다. 소명의식의 개발 과정에서 혼란스러운 딜레마(disorienting dilemma)가 작동(Mezirow, 2009)하는 모습을 통해 이들이 딜레마를 어떻게 극복하여 나가는지 밝힘으로써, 소명의식의 개발에 있어 ‘혼란’의 상황이 중요한 계기가 됨을 암시하였다. 그러나 대상이 ‘신학대학원 성인학습자’로 다소 특수한 대상자가 선정되어 일반 직업 맥락에서 사용되는 소명의식의 개념이라기보다 종교적인 의미가 짙다는 점에서 한계가 있다. 또한 경력전환이라는 현상을 중심으로 소명의식의 개발 과정을 밝혔기 때문에 직업 내에서 소명의식이 개발 내지 형성되는 과정을 이해하는 데에는 어려움이 있다. 따라서 종교 맥락이 아닌 일반 성인학습자의 직업 내 경험을 살펴볼 필요가 있다.

## 4. 소명의식에 관한 두 관점

그간 성인들의 삶에서 필수적인 요소로 여겨지던 ‘일’에 관한 연구에서는 오랫동안 성과, 목표, 역량 등의 주제가 강조되어 왔다. 그러나 최근에는 교육학 뿐 아니라 경영학, 심리학 등 다양한 학문 분야에서 일의 의미에 주목한다. 사람들이 일에 대해서 갖는 보다 근본적인 가치 요소에 관심을 기울이고 있는 것이다. 소명의식(calling)에 관한 관심이 높아지고 있는 것도 일의 의미가 가지고 있는 특성과 본질을 연구하기 위함에 있다. 따라서 소명의식을 이해하기 위해서는 일의 의미에 관한 논의를 살펴볼 필요가 있다. 특히 소명의식의 구성요소 중 ‘의미/목적’은 소명의식에 관한 다양한 정의에도 불구하고 반드시 포함되는 핵심적인 요소이기 때문에 일의 의미에 관한 관점을 살펴봄으로써 소명의식에 대한 이해를 도모할 수 있다.

### 가. 소명의식과 일의 의미

일의 의미는 다양한 연구 분야에서 폭넓게 다루어져 왔다. 예를 들어, 부하직원(follower)의 동기를 자극하기 위한 리더의 경험(Podolny, Khurana, & Hill-Popper, 2005; Shamir, House, & Arthur, 1993), 임파워먼트를 위한 조건(Spreitzer, 1996), 조직의 창조와 유지를 위한 중요 매커니즘(Selznick 1957), 직무 설계에서 핵심적인 심리적 상태(Pratt, 2000) 등이 관심의 대상이 되어 왔다. 일의 의미는 이를 제공함으로써 발생하는 부수적인 이익을 넘어, 의미 있는 일을 제공하는 것 그 자체가 사람을 위하는 중요한 노력으로 간주되기도 하였다(Michaelson, 2005; Podoly, Khurana, & Hill-Popper, 2005; Pratt & Ashforth, 2003).

그러나 일의 의미에 있어 여전히 풀리지 않은 문제가 있다. 표면적으로 충분히 “충실한(enriched)” 직무에서도 여전히 일의 의미가 결여되곤 한다는 것이다. 예를 들어 교육자, 마케터(Berg, Grant, & Johnson, 2010), 의사

(Cardador, Dane, & Pratt, 2011), 은행원 혹은 광고사 임원(Sennett, 2006) 들 조차 일의 의미를 느끼지 못하는 경우가 빈번하다. 이들은 전통적으로 일의 의미에 관한 연구들이 주목해왔던(Hackman & Oldham, 1980) 단조롭고 지루한 일을 하는 조립 라인(assembly line)에서 일하는 노동자들과는 처지가 다르다. 소위 전문직(professional)이라고 불리는 직업에서도 일의 의미가 결여되곤 하는 것이다.

Lepisto와 Pratt(2017)은 이러한 현상에 착안하여 일의 의미에 관한 연구의 초점이 혼재되어 있다는 점을 지적하였다. 많은 학자들은 일의 의미라는 동일한 용어를 사용하면서 서로 다른 두 가지 관점에서 접근하고 있다는 것이다. 특히 일의 의미에 관한 연구 중 소명(calling)과 관련된 연구에 주목하면서 소명의 개념에 위의 두 가지 관점이 혼재되어 있다는 사실이 잘 드러난다고 보았다.

이들은 일의 의미 혹은 소명과 관련된 선행연구들이 ‘의미(meaning)’에 대한 서로 다른 관점을 취함에 따라 다루고 있는 핵심 문제(core problem)와 그 해결책(solution)이 상이하게 나타난다는 사실을 강조한다. 즉, 선행연구들이 근본적인 핵심 문제를 어떻게 바라보고 있으며, 이를 위한 처방 혹은 해결책을 무엇으로 보고 있는지에 관한 차이를 조명함으로써 각 관점간의 차이를 설명할 수 있다는 것이다. 이와 같은 일의 의미가 가지고 있는 특성과 본질을 연구하기 위해 소명의 개념이 주목받는 것은(하유진, 2015) 소명의 개념을 통해 일의 의미에 대한 포괄적인 접근이 가능하기 때문이다.

따라서 소명의식의 형성에 관한 쟁점을 파악하기 위해 일의 의미에 관한 서로 다른 관점을 이해할 필요가 있다. Lepisto와 Pratt(2017)은 일의 의미를 바라보는 두 가지 관점을 ‘실현 관점(realization perspective)’과 ‘정당화 관점(justification perspective)’으로 명명하여 구분하였다. 이하에서는 이들이 구분한 각 관점에 대해 알아보고자 한다.

## 나. 실현 관점

일의 의미와 관련하여 실현 관점에서 바라보는 핵심적인 문제는 바로 소외(alienation)다. 여기서 말하는 소외란 ‘개인의 경제적인 운명에 대해 효과적으로 통제하지 못하는 노동자의 ‘분리’ 상태 혹은 자신의 목적 외의 다른 목적으로 사용됨으로써 느끼는 무력감’(Dean, 1961; Seeman, 1959)으로 정의된다. 핵심적인 문제로 소외가 제기된 배경에는 일에서의 의미를 최초로 강조하였던 Hackman과 Oldham(1975)의 직무특성 모형 연구에서 핵심적인 문제로 언급된 것이 바로 소외이기 때문이다. 또한 일의 의미에 관한 선행연구에서 제기하는 문제로 협소하고, 단순 반복적이며, 규정되고, 통제되는 직무 환경이 자주 언급되는데, 소외라는 개념이 이를 잘 포착하고 있다는 것이다. 예를 들어 Lips-Wiersma와 Morris(2009)는 “미리 규정되고 통제되는(prescription and domination)” 제약적인 직무환경으로 인해 자율성(autonomy)이 제한되는데 이것이 의미 있는 일을 방해하는 핵심적인 장애물이라고 보았다. Hackman과 Oldham(1980)이 직무특성 모형 연구를 수행하게 된 배경에도 직무의 효율성, 통제, 표준화 등을 강조한 테일러리즘과 과학적 관리(Taylor, 1911)와 같은 전통적인 접근 방법에 문제가 있음을 인식하였기 때문이다. 기존의 일의 의미에 대한 연구가 조립라인 직무(Blauner, 1964), 콜 센터(Grant, 2008), 기계 운영자(Hackman & Oldham, 1980), 병원 청소원(Wrzesniewski & Dutton, 2001) 등 제한적인 직무환경에 초점이 맞추어진 것도 이러한 이유 때문이다. 즉, 실현관점에서는 특정한 직무 환경이 소외를 일으킬 수 있으며 이는 곧 의미의 결핍으로 이어진다고 본다. 이로 인해 개인의 웰빙, 동기, 성과 등이 하락하는 결과가 나타난다는 것이다(Hackman & Oldham, 1980).

이러한 핵심 문제를 해결하기 위해 실현 관점에서 제시하는 해결책은 개인의 ‘직무를 충실화(enriching)’하는 것이다. Hackman과 Oldham(1980)의 직무 특성 모델, Wrzesniewski와 Dutton(2001)의 잡 크래프팅 등이 일의 의미에 관한 다양한 이론들에서 직무를 충실화하는 것의 중요성을 강조한 대

표적인 이론들이다. 이들은 공통적으로 개인의 심리적 요구, 동기 등을 성취할 수 있도록 하는 데에 관심이 있으며 자기(self)를 실현하는 것을 목적으로 한다. 즉, 특정 직무가 규정되어 있고, 통제되고, 자율성을 제한한다면, 이에 대응하여 직무특성을 충실화함으로써 자율성, 진정성, 자기 효능감 등을 확보할 수 있도록 하는 것을 목적으로 한다. 직무 특성 모델에 관한 메타 분석 결과에 따르면 자율성, 기술 다양성, 성과 피드백 등이 일의 의미와 밀접하게 관련되어 있다(Fried & Ferris, 1987). 이후의 다양한 연구들에서도 기술 다양성, 업무 완결성, 자율성 등은 일의 의미감에 강한 긍정적 영향을 미친다는 것이 밝혀졌다(May et al., 2004).

일의 의미에 대한 실현 관점은 Ryan과 Deci(2000)의 자기 결정 이론(self-determination theory)으로 설명되기도 한다. 자기결정이론은 인간 행동의 통제 원천이 어디에 있는가를 기반으로 하여 이 원천이 내면일 때와 외부일 때를 구분하고 있다. 이 이론에서는 인간의 동기가 개인 스스로 완전히 내적으로 통제될 때 가장 높으며, 내적인 이유 없이 외적 통제에 의해 행동하게 되었을 때 동기가 낮다는 사실을 기반으로 한다. 개인이 처해 있는 사회 환경적 외부 조건이 내재적 동기를 유발하는데 영향을 미친다고 보았으며, 환경에 의해 인간의 기본심리욕구인 ‘자율성(autonomy)’, ‘유능감(competence)’, ‘관계성(relatedness)’이 만족되고 이로 인해 내재적 동기가 발생한다는 것이다.

종합하자면 실현 관점에서는 제약적인 직무 환경이 소외를 유발하며, 이는 자신을 실현시키는 능력을 제한함으로써 일의 의미를 느끼지 못하게 방해한다. 따라서 직무 환경을 충실화함으로써 개인은 자기를 실현시킬 수 있도록 만들어 주면 의미를 느낄 수 있게 된다는 논리를 따른다. 즉, 실현 관점에서 궁극적으로 목적하는 것은 자기의 실현이며, 이를 제약하는 직무 환경의 개선에 주목한다(Lepisto & Pratt, 2017).

## 다. 정당화 관점

Lepisto와 Pratt(2017)은 실현 관점에 비해 비교적 덜 주목받는 관점이라고 설명하면서 또 다른 관점으로 정당화 관점을 제시하였다. 이 관점에서 주목하는 일의 의미에 관한 핵심적인 문제는 일의 가치에 관한 불확실성 혹은 모호성이다. 이들은 이 문제를 아노미(anomie)라고 규정하였다. 여기서 아노미란 기본 규칙, 가치와 관련하여 주관적으로 경험하는 불확실성과 모호성이다(Durkheim, 1893). Dean(1961)은 아노미를 “집단의 기준에서 분리되어 느끼는 고통스러운 불편함, 초조함, 목표가 존재하지 않는 것 같은 초점 없는 느낌”이라고 설명하기도 하였다. 따라서 정당화 관점에서의 해결책은 개인이 그들의 일이 왜 중요하고 가치 있는지에 대해 정당화하거나 설명할 수 있도록 사회적 의미를 형성하거나 개인이 의미를 형성하도록 만들어주는 데에 있다.

일의 의미에 관한 선행연구들을 통해 ‘정당화(justification)’라는 용어가 사용된 배경을 살펴볼 수 있다. Baumeister(1991)는 “일에서 종종 충족시키는 데에 실패하는 것인 바로 가치이다. 사회적 관점에서 일은 종종 정당화를 결여하고 있다”고 하면서, “현대인들은 이전 시대에 살았던 사람들과 비교할 때, 정당화의 출처가 더 적어지고, 더 애매해졌으며, 모호함으로 가득 차있다”고 하였다. 이는 Frankle(1959)이 “실존적 공허(the existential vacuum)”와 “일요일 노이로제(Sunday neurosis)”를 언급한 것과 맥을 같이 한다. Frankle에 따르면 개인은 “바쁜 주간이 끝나고 그들 자신의 공허가 분명해지면 삶의 내용이 부족하다는 것을 알게 된다”고 하였다. 또한 Bellah, Marsden, Sullivan, Swidler와 Tipton(1996)은 미국인들이 마주하는 중요한 문제는 ‘그들의 삶과 일에 대해 도덕적인 가치를 어떻게 정당화하는가’에 관한 것이라고 하면서 “우리는 보통 우리가 원하는 것을 ‘어떻게 얻을지’에 대해 생각하는 것이 우리가 ‘무엇을 원해야 하는지’를 아는 것보다 더 쉽다”고 지적하였다. 정당화 관점에서 일의 의미는 직무의 특성에서 주어진다기보다 개인이 스스로 어떻게 ‘정당화’하는가에 달려 있다는 것이다.



이처럼 정당화 관점에서의 핵심 문제는 실현 관점보다 더욱 실존적이다. 개인이 바라보는 일의 가치에 대한 근원적인 불확실성을 문제 삼고 있는 것이다. 따라서 정당화 관점에서는 개인의 일의 가치는 미리 규정되지 않고, 알 수 없으며, 설명하기 어렵다. 개인이 수행하는 일의 가치는 미리 정해져있다고보다 “움켜잡아야”하는 것이며 해석되고 구성되어야 한다. 여기서 핵심적인 가정은 개인이 ‘가치가 없거나 무의미해 보이는 세계에 직면하고 있는 의미 형성의 주체’라는 점이다. 따라서 핵심적인 문제는 제약적인 직무환경이라기보다 의미가 불확실한 상황이 된다.

따라서 정당화 관점에서의 해결책은 더 나은 의미를 형성하는 것이다. 정당화 관점에서 제기하는 문제에 주목하여 수행된 연구가 적으나, 일반적으로 개인의 ‘의미 형성 활동(account-making activity)’에 주목한다. Wuthnow(1998)은 의미에 대해 다음과 같이 설명하고 있다. “의미는 단지 우리가 일하고자 하는 이유를 말하는 것을 넘어선다. 가령, 먹고 살기 위함이나 좋은 물건을 사기 위한 것들 말이다. 의미는 ‘왜 이 가치를 원하는가?’에 관한 정당한 설명을 제공하는 것이다”. 또한 의미는 불확실성이나 모호성뿐 아니라 가치의 문제와도 관련이 있다. 개인이 ‘무엇’을 원하는지를 아는 것도 불확실성을 다루는 한 가지 방법이지만, ‘왜’ 원하는지를 아는 것이 정당화 관점에서 제시하는 근원적인 가치에 관한 물음이다.

몇몇 선행연구에서도 의미 형성의 중요성에 대해 언급하고 있다. 예를 들어 Frankl(1959)은 니체를 인용하면서 “‘왜’(why)살아야 하는지를 아는 사람은 그 ‘어떤’(how) 상황도 견뎌낼 수 있다”고 하였다. 즉, 어떤 행위의 “왜”를 설명할 수 있는 능력을 길러 정당화함으로써 의미를 형성할 수 있다는 것이다. Pratt과 Ashforth(2003) 또한 Frankle을 인용하면서 일의 의미는 “왜 내가 여기에 있는가?”에 관한 정당성을 묻는 질문에 대한 대답이라고 하였다.

또한 의미를 설명하면서 사용되는 단어들을 살펴보면 ‘sense made’(Korotkov, 1998; Steger et al., 2006), ‘understanding’(Wrzesniewski & Dutton, 2001), ‘searching’(Frankl, 1959), ‘justification’(Bellah et al.,

1996), ‘account’(Muirhead, 2004)와 같은 표현이 사용되기도 한다. 또한 일의 의미를 정의함에 있어 종종 목적(purpose)이라는 단어가(Grant, 2008; King et al., 2006; May et al., 2004; Pratt & Ashforth, 2003; Wrzesniewski & Dutton, 2001) 사용되기도 하는데, 모두 일의 의미의 이어나 설명을 강조하는 것이다.

종합하자면 정당화 관점에서는 개인의 일이 왜 의미가 있는지에 대한 모호함 즉, 아노미가 일의 의미를 가로막는 장벽이 된다. 일을 함에 있어 개인은 일의 가치를 설명하기 위한 사회적 의미가 결여되기도 한다. 하지만 일의 의미는 개인이 그들의 일을 가치 있는 것으로 정당화하는 의미 형성 과정을 통해 만들어지는 것이다. 따라서 정당화 관점에서의 해결책은 의미 형성 활동을 충실히 할 수 있도록 해주는 것에 초점을 맞추며, 일을 둘러싼 환경에서 사회적인 의미를 고양시키는 것이 중요하다. 즉, 정당화 관점에서 궁극적으로 목적하는 것은 자신의 일의 가치를 설명(account for)할 수 있는 능력의 형성이다(Lepisto & Pratt, 2017).

## 라. 소명의식에 혼재된 두 관점

전술한 두 가지 관점은 소명의식에 관한 연구에서 잘 드러난다. 개인의 열정 혹은 내적인 충족을 강조하는 실현관점에서는 소명을 ‘영역에 대해 개인이 경험하는 강렬하고 의미 있는 열정’으로 정의(Dobrow & Tosti-Kharas, 2011)한다. 이들은 개인적 열정, 만족, 즐거움, 몰입 등의 지표로 소명의식을 정의하고 있다.

한편, 고전적인 소명 혹은 신고전주의(neo-classical) 관점에서 소명은 개인의 일에 대해 보다 실존적인 질문을 던진다. 예를 들어 고전적인 소명 개념에서 사람은 신의 영광을 위해 자신의 재능과 기술이 가장 잘 실현될 수 있는 일을 ‘발견’해야 할 의무가 있다(Weber, 1930). 유사하게 신고전주의 관점에서도 “직업 맥락에서 운명 지어진 자신이 가야할 위치를 찾는

것”을 강조하고 있다(Bunderson & Thomson, 2009). 운명과 같은 개념은 “자신을 넘어선 것으로부터의 초월적 인도”(Dik, & Duffy, 2009)라는 소명의 정의에서도 찾아볼 수 있다. 또한 이들은 “찾기” “발견하기” “운명”과 같은 용어들을 사용하는데, 이는 소명이라는 것이 쉽게 알기 어려우며 개인에 의해 ‘발견되어야’ 한다는 사실을 암시한다. 소명의식을 갖기 위해서는 의미를 형성하려는 노력이 필요하다는 것이다.

이처럼 소명의 개념은 실현 관점과 정당화 관점을 함께 포함하고 있으나 이 두 가지 관점의 경계 및 관계가 모호하다. 두 관점 모두 일에서의 ‘의미’를 중시한다는 것은 자명하다. 개인이 경험하는 것이 소외이건 아노미이건 두 관점 모두 일터에서 일의 의미가 왜 중요한지, 어떻게 일의 의미를 느끼도록 해줄 수 있을지에 대해 관심을 기울인다. 그러나 두 관점에서 혼란스러운 지점은 유사한 용어나 개념을 사용함에도 다르게 해석된다는 점이다. 다시 말해 각 관점에 내재되어 있는 가정에 따라 같은 용어가 다른 역할을 하게 된다는 점이다. 이 점에 대해 Lepisto와 Pratt(2017)은 “자기 효능감(self-efficacy)” 개념의 용례를 살펴봄으로써 이 차이를 부각시키고 있다.

Rosso, Dekas와 Wrzesniewski(2010)는 일의 의미와 밀접하게 관련된 개념 중 한 가지로 자기 효능감을 들고 있다. 실현 관점에 따르면 자기 효능감은 일의 의미를 고양시킨다. 그 이유는 자기 효능감이 있는 개인은 직무 환경의 제약과 맞서 싸울 수 있기 때문이다. Rosso 등(2010)에 따르면 자기효능감은 일의 특성과 일의 의미를 연결하는 ‘핵심 심리 메커니즘’ 중 하나다. 자율성을 갖고 직무를 수행하면 자기 효능감이 고양되고 이는 일의 의미의 형성으로 연결된다는 것이다. 반면, 정당화 관점에서 자기효능감은 설득력 있게 설명할 수 있도록 만드는 역할을 한다. 즉, 왜 그들의 일이 가치 있는지에 대해 자신 혹은 타인에게 정당화할 수 있도록 해준다는 것이다. 정당화 관점에서 개인이 일의 의미를 찾을 수 있는 이유는 그 일이 자기 효능감을 향상시켜주기 때문이 아니다. 오히려 자기효능감은 나 자신과 다른 이들에게 나의 일이 ‘왜’ 가치가 있는지 설명하기 위해 필요하다.

Lepisto와 Pratt(2017)은 이러한 예시를 통해 지금까지의 ‘의미’에 관한 연구가 마치 ‘같은’ 목적지를 향하는 다른 ‘두 가지’ 경로로 이해되어 왔다는 점을 비판한다. 오히려 서로 ‘다른’ 목적지를 향하는 ‘서로 다른’ 경로로 이해해야 한다는 것이다. 이에 따라 실현 관점에서는 소외를 극복하는 것에 초점을 맞추어 “내 일은 내가 누구인지를 반영하고 충족시키는가?”라는 질문이 핵심 질문이 된다. 한편 정당화 관점에서는 아노미와 같은 상황을 극복하기 위해 “내 일은 왜 가치가 있는가?”에 관한 질문이 핵심이 되며, 유사한 현상을 바라보는 것 같지만 사실은 서로 다른 질문을 하고 있다는 점을 지적하고 있다.

그러나 소명의식에 관해서는 이 두 관점을 서로 다른 목적을 지향한다고 하기 어렵다. 오히려 두 관점을 통합적으로 고려함으로써 소명의식을 이해할 수 있다. 실현 관점에서 바라볼 때 소명의식을 갖는다는 것은 그 일을 함으로써 개인적으로 충족감을 느낀다는 것으로 이해할 수 있다. 즉, 자신의 일을 할 때 강렬하고 의미 있는 열정을 느끼며, 만족과 즐거움, 몰입 등의 결과로 나타난다고 볼 수 있다. 이 관점에서 어떤 사람이 소명의식을 느끼고 있다는 것은 대단히 열정적이며 만족과 의미를 느끼고 일에 몰입하고 있는 사람의 모습으로 설정될 수 있다. 하지만 이것만으로는 충분하지 않다. 그 일이 ‘왜’ 가치가 있는지에 관한 정당화가 수반되지 않으면 소명의식을 갖고 있다고 보기 어렵다. 즉, 소명의식을 갖는다는 것은 자신의 일이 왜 가치가 있는지에 관한 확고한 정당성을 확보하는 것이기도 하다. 흔히 소명의식의 구성요소로 ‘친사회적 지향’과 같이 자신을 초월한 목적이 포함되는 것이 이러한 맥락과 맞닿아 있다.

따라서 소명의식을 갖는다는 것은 실현과 정당화 즉, ‘자신의 욕구를 충족되고 자아실현을 이루는 것’과 ‘자신의 일이 가치 있는 이유에 대한 확고한 정당화가 되어 있는 상태’의 통합이라고 볼 수 있다. 따라서 소명의식이 개발되는 메커니즘을 이해하기 위해서는 두 관점이 종합적으로 고려될 필요가 있다.

지금까지 살펴본 소명의식과 관련된 두 관점을 정리하면 <표 II-5>와

같다. 이를 통해 소명의식의 형성과 관련하여 시사점을 얻을 수 있다. 소명의식의 형성 과정을 밝히기 위해서는 두 관점이 어떤 관계에 놓여 있는지 밝힐 필요가 있다. 이를테면, 일의 의미를 깊이 내면화한 상태에서 이를 실현하는 것인지, 일이 즐겁고 재미있어서 몰입하다보면 일의 가치를 깨닫게 되는지, 혹은 순환적으로 일어나는지 알지 못한다. 두 관점은 소명의식의 형성 과정의 양상을 종합적으로 이해하는 데 도움이 될 것이다.

<표 II-5> 소명의식에 혼재된 두 관점

구분	실현 관점	정당화 관점
초점	욕구, 동기의 충족(fulfillment) / 자아실현(self-realization)	가치(value), 의미(meaning)
핵심 문제	소외(alienation)	아노미(anomie)
주요 질문	“나의 일은 나를 잘 반영하고 충족시키는가?”	“나의 일은 왜 의미가 있으며 어떤 가치가 있는가?”
주요 관심	자율성(autonomy), 진정성(authenticity), 자기효능감(self-efficacy) 등	선(goodness), 책임감(responsibility), 도덕적 의무(moral duty) 등
접근	직무 충실화 (work enrichment)	의미 형성 (account-making)
가정	의미는 직무의 특성에 영향을 받음	의미는 해석에 따라 구성됨
목적	완전한 자아를 실현하는 것	일의 가치와 의미를 아는 것

출처: Lepisto & Pratt(2017)의 연구를 바탕으로 재구성

## 5. 교사의 소명의식

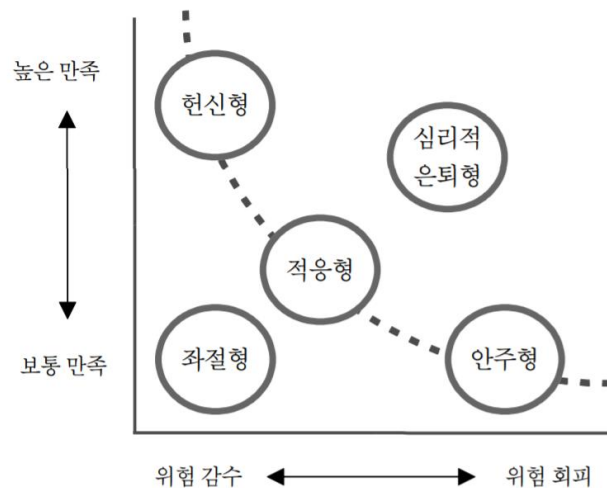
소명의식은 이를 바라보는 관점이나 학문분야에 따라 서로 다르게 표현되고 정의되며(권선영, 2014), 단일한 정의체계로 단편적으로 정의내리기 어려운 복잡성을 가지고 있다(황국현 2015). 따라서 교사의 소명의식을 이해하기 위해서는 교직의 특성과 교직에 대한 이해가 수반되어야 한다는 점이 지적된 바 있다(박은경, 2017). 이에 따라 교사의 소명의식과 관련된 연구를 살펴보고자 한다.

선행연구에서 교사의 소명의식은 크게 두 가지 맥락에서 다루어지고 있다. 첫째, 교사의 직무만족 및 소진 맥락에서의 소명의식이다. 교사의 소명의식은 교사의 직무만족과 관련이 깊으며, 교사의 소진을 감소시키는 보호요인이 되기도 한다. 둘째, 교사 전문성과 소명의식의 관련성이다. 교사의 전문성은 단순히 교수 전문성과 같은 기술적인 영역에 한정되지 않으며 소명의식과 같은 정의적 영역을 포함하고 있다. 이상의 두 가지 맥락에서 교사의 소명의식을 이해하고 교사의 소명의식의 형성 과정을 이해해야 할 필요성을 살펴보고자 한다. 또한 교사의 소명의식과 밀접한 관련이 있는 교직관과 교사의 소명의식의 개념을 직접 다룬 연구를 검토하였다.

### 가. 교사의 직무만족과 소명의식

최근 학교 장면에서 학교폭력, 집단 따돌림, 자살 사건 등 심각한 사건, 사고가 늘어나고 있는 가운데, 교사에게 요구되는 역할이 다양화되고 있다(장진이, 이지연, 2014). 교사는 수업 지도 외에도 생활지도, 학부모 및 지역사회와의 상호작용 등 직무수행에서 강도 높은 정신노동을 요구받고 있으며, 감정노동자로 분류되기도 한다(김왕배, 이경용, 이가람, 2012). 이러한 상황에서 교사가 교직경험을 통해 느끼는 긍정적인 감정 상태인 직무만족(조대연, 가신현, 유주영, 김종윤, 2015)에 대한 관심이 꾸준히 제기되고 있다.

조석훈(2016)은 매년 한국교총이 발표하는 교원인식 조사의 데이터(2004-2016)를 바탕으로 교직의 현상과 향후 전망에 대해 분석하면서 교원의 만족 추구 모델을 아래 [그림 II-6]과 같이 제시한 바 있다.



[그림 II-6] 위험-만족 함수에서 교원의 만족 추구 모델(조석훈, 2016)

조석훈(2016)은 교직에서 군사부일체(君師父一體)의 이상이 당연시되던 시대에 교직은 만족 요인이 풍부하였고 위험 요인은 찾기 어려웠으나, 1990년대 중반 이후 교직의 위험 요인이 증가하는 추세에 있다고 설명한다. 교육이 점점 ‘학습자 중심’과 ‘학습자의 기본적 인권’ 존중의 철학을 담는 방향으로 변화하였고, 체벌이 원칙적으로 금지되었으며, 교사는 인권 증시의 모범을 보일 책임을 져야 하는 상황이 되었다(조석훈, 김용, 2007). 또한, 최근에는 학교폭력이 사회적으로 심각한 이슈로 부상하면서 학교장 및 교사의 역할과 책임이 강조되기 시작하였다. 뿐만 아니라 2012년부터 2015년까지 발생한 학생 혹은 학부모에 의한 교권 침해 행위가 총 2만 3576건에 달하는 등 학교 현장과 교사에 대한 부담은 지속적으로 증가하고 있으며 교직의 직무 수행 과정에서 위험 요소가 확산되고 있다고 보았다.

이처럼 위험요소가 증가함에 따라 위험을 회피하여 학생과 적정한 거리

를 유지하고 위험을 관리함으로써 만족하고 안주하려는 교사들을 ‘안주형 교사’가 증가할 가능성이 있다고 지적한다. 이와 같이 학생과 거리를 두게 된다면 교직의 가치를 내재화하지 못할 가능성이 높아질 것이며 소명의식 또한 갖기 어려울 것으로 예상해볼 수 있다.

‘심리적 은퇴형’ 교사는 가급적 위험을 회피하면서도 상당한 정도의 만족을 추구하다는 점에서 안주형 교사와 다르다. 하지만 만족을 추구함에 있어 학교 업무를 거부하거나 업무를 형식적으로만 수행하는 등 교직 내적인 만족이 아닌 교직과 무관한 다른 원천에서 만족을 누리는 방식을 택한다. 심리적 은퇴형 교사 또한 안주형 교사와 유사한 이유로 소명의식을 갖기 어렵다.

반면에 ‘헌신형 교사’들은 학생 교육 및 지도에 적극적으로 개입하고 많은 노력을 기울이는 데에서 높은 만족을 추구한다. 교직의 본질적인 가치를 추구하고 이를 통해 만족을 얻는다는 점에서 헌신형 교사들은 소명의식을 갖추고 있을 가능성이 높다. 하지만 교직에 산재된 위험요소(교권 침해 등)로 인해 교직 가치에 관한 인식이 훼손될 경우 기대한 만족을 거두지 못하고 ‘좌절형 교사’가 되기도 한다. 이들은 교직에 대한 환멸을 느끼고 명예퇴직을 선택하기도 하는 등 교사로서의 소명의식이 소멸될 수 있다.

이상의 교원의 만족 추구 모델에 따르면 어떤 유형의 교사가 많아지느냐에 따라 향후 교직이 다른 변화를 보이게 된다. 안주형 교사나 심리적 은퇴형 교사가 증가하게 되면 교직 내의 신뢰구조가 악순환을 이룰 위험성이 있다. 따라서 학생들을 ‘내 아이’ 혹은 ‘내 자식’으로 생각하면서 ‘무한책임’을 느끼는 헌신형 교사(조석훈, 2004)를 유지하고 확보하는 것이 중요하다. 다시 말해 교직에 대한 소명의식을 갖고 교직에서 만족을 추구하는 교사에 대한 관심과 중요성이 증대되고 있다.

한편으로 교사의 직무만족과 밀접한 관련이 있는 개념이 바로 소진이다. 소진에 대한 정의는 학자마다 다양한데, Maslach와 Jackson(1996)은 심리적 상태로서의 소진은 사람을 대상으로 일하는 개인들에게서 나타나는 정서적 고갈, 비인간화, 개인적 성취감 상실을 주된 증상으로 수반하는 하나



의 증후군이라고 정의한 바 있다. 교사가 소진을 경험하게 될 경우 우울감이나 무기력감을 느끼고 인내심을 상실한다. 이로 인해 가르치는데 노력을 덜 기울이게 되며, 학생들과 접촉을 피하고, 지나치게 권위적이거나 완고한 태도로 학생을 대하며, 이직의도가 높아지는 등 전반적으로 직무 소홀의 경향이 나타난다(송미경, 2016). 이에 교사 개인뿐만 아니라 학생 및 학교 조직에 여러 부정적인 영향을 미치게 되어 소진된 교사에게 성공적인 교육을 기대하기 어렵다(한광현, 2008; 조환이, 유선아, 2013).

이처럼 교사의 직업 만족은 교사 개인의 정신건강 면에서도 중요하나, 교육의 질에까지 영향을 미칠 수 있다(강학구, 1996; 황현숙, 이지연, 장진이, 2012). 교사의 성격, 태도, 의식 등이 학생들에게 전달되어 학생들의 생각과 태도를 결정하는 데 많은 영향을 주는 만큼(박영란, 2006) 교사의 낮은 직업만족도는 학생들에 대한 교육과 지도에 부정적인 영향을 미칠 수 있다(장진이, 이지연, 2014). 교사는 지식의 전달자일 뿐만 아니라 학생들의 인격형성자로서 학생과 가장 가까운 곳에서 교수학습과정의 핵심적인 위치를 차지한다(송미경, 2016). 교육은 교사와 학생의 직접적인 만남과 인격적 접촉을 통해 이루어지기 때문에 교사의 직무만족은 직접적으로 학생들에게 영향을 미친다(조대연, 가신현, 유주영, 김종윤, 2015).

이에 교사의 직무만족을 높이기 위한 방법이 다양하게 연구되고 있는데 최근에 그 중 한 가지로 소명의식을 갖도록 하는 방안이 제안되고 있다. Cha와 Kang(2014)은 「한국교육중단연구」의 자료를 활용하여 교사의 소명감이 직업만족도에 미치는 영향에 대해 분석하였는데 교사의 소명감은 인화중심 교장지도성 다음으로 교사의 직업만족도에 유의미한 영향력을 가진 변인으로 나타났다. 이러한 연구결과는 소명감을 가진 교사들이 그렇지 않은 교사들보다 자신들의 직업에 더욱 만족하고 있다는 점을 나타내는 것이다. Cha와 Kang(2014)은 연구결과를 토대로 예비교사의 선별과정과 교사 양성과정에서 교사의 소명의식을 더욱 강조하고 강화하는 접근이 필요하다고 주장하였다.

송미경(2016)은 초등교사의 소진과 직무만족의 관계에서 소명의 역할을

분석한 결과 소명의식이 소진과 직무만족 간의 관계를 부분매개 한다는 것을 밝혔다. 즉 소진과 직무만족의 관계에서 소명의식은 일종의 보호요인으로서 소진을 감소시키고 직무만족을 확보하는 데 도움을 준다. 조은영과 이지연(2015)도 초등교사를 대상으로 감정노동과 직무스트레스와의 관계에서 소명의식과 일의 의미의 조절효과를 검증하였는데, 소명의식과 일의 의미가 감정노동이 직무스트레스에 미치는 영향을 완충해주는 효율적인 조절변인이라는 것을 검증하였다.

이상의 논의를 통해 교사의 직무만족은 교사의 건강과도 관련이 있지만 단지 교사 개인의 문제로 귀결되지 않는다는 점을 알 수 있다. 교사는 학생의 성장과 발달에 대한 중요한 책임을 지니고 있다. 다만 교사의 직무만족이 교직의 가치에 기반하지 않고 교직 외에서 찾게 될 경우(심리적 은퇴형) 교사 본연의 역할에 충실하지 못한다. 즉, 교사가 교직의 가치를 내재화하고 이를 통해 만족할 수 있도록 유도할 필요가 있다. 이를 가능케 하는 것이 교사로서 소명의식을 갖도록 하는 것이다.

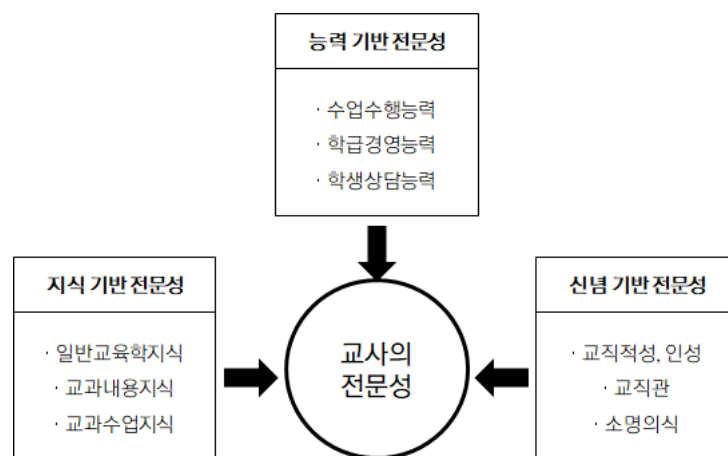
교사의 소명의식과 관련하여 조석훈(2016)의 교사의 만족 추구 모델은 시사하는 바가 크다. 교사 만족의 변화를 교직에 산재된 위험요소와 이에 대한 대처방식으로 분류하였는데, 교사의 소명의식에 대해서도 이러한 설명이 유효하기 때문이다. 특히 소명의식에 관한 정당화 관점에서 제기하는 아노미의 문제가 부각된다. 즉, 교사가 교직의 가치를 인식하지 못하는 경우 심리적 은퇴형이나 안주형, 나아가서는 좌절형 교사가 될 수 있다. 한편 헌신형 교사는 교직의 가치에 대한 확고한 정당화를 통해 소명의식을 갖게 됨으로써 만족을 추구하는 모습이 나타난다. 따라서 교사가 교직의 가치를 어떻게 정당화함으로써 소명의식을 갖게 되는지 이해할 필요가 있다.

## 나. 교사 전문성과 소명의식

구원회(2016)는 다양한 연구에서 분석된 교사 전문성 발달 과정의 특징을 종합하여 교사 전문성 발달에서 핵심적으로 강조되어야 하는 면에 대해 다룬 바 있다. 이 연구에 따르면 교사 전문성 발달에서의 핵심은 ‘자발성이 높고, 교육과 수업에 대해 열정을 지니고, 목적의식이 확고하며, 동료의식이 강하고, 진정성을 지니며, 변화와 성장을 지향하는 태도를 지는 교사들을 길러내는 것’이다. 즉, 교사 전문성 발달에서 더욱 중요하게 다뤄져야 할 사항은 교과내용지식이나 기술보다 정서적 요소로 드러나고 있다. 물론 교과내용지식이 교사 전문성에서 간과되어서는 안 되지만, 지금까지의 교사양성과정에서 상대적으로 정서적, 윤리적, 심미적 가치에 대한 존중과 헌신이 소홀하게 다루어진 면이 있다는 점을 지적하고 있는 것이다. 또한 김태현(2012)에 따르면 흔히 교사의 전문성 부족의 원인을 교육학이나 교과 지식의 부족에서 찾기도 하는데, 문제의 원인은 ‘학생에 대한 두려움’, ‘교직에 대한 불만’, ‘교사로서의 소명의식 부족’, ‘교사 자신에 대한 자신감 결여’ 등의 내면적 요인에서부터 시작된다고 하였다.

이와 같이 교사의 전문성은 지식 혹은 기술적 차원에서만 이해되지 않는다. 조동섭(2006)은 교사 전문성을 능력 기반 전문성, 지식 기반 전문성, 신념 기반 전문성으로 구분하였다. 먼저, 지식 기반 전문성은 수업과 학생지도에 관한 지식에 기초한 전문성이다. 여기에는 일반교육학, 교과지식, 교과교육학에 관한 지식, 교과 수업과 관련한 다양한 지식에 대한 활용 방법에 관한 지식, 교육활동 수행과 관련된 상황적 지식 등이 기반이 된다. 둘째, 능력 기반 전문성은 지식을 활용하여 학교교육활동을 성공적으로 수행할 수 있는 수행능력과 관련된 전문성이다. 이는 지식을 성공적으로 생산, 저장, 처리, 유통, 활용하는 능력으로, 다양한 역할 수행과 관련된 능력이다. 즉, 수업수행능력을 포함한 학급경영능력, 학생상담능력 등이 그 기반이 된다. 셋째, 신념 기반 전문성은 교직 수행과 관련된 적성과 인성, 교직관과 소명의식, 그리고 태도 등 교직소양과 자질에 관한 전문성이다. 교사

로서의 적성과 바람직한 인성을 구비하고, 교육목적과 학생교육에 대한 뚜렷한 신념, 교사를 천직으로 여기고 그 사명을 소명으로 실천하는 정신력, 교사로서의 긍지와 자신감, 정의로움과 공정함을 가지고 학생들을 공평하게 대우하고 애정과 열정으로 지도하는 성실하고 정직한 태도 등이 그 기반이 된다. 교사의 전문성을 이와 같이 세 가지 측면으로 구조화하여 도식화하면 다음 [그림 II-7]과 같다.



[그림 II-7] 교사의 전문성의 개념 구조(조동섭, 2006)

한편, 김아영(2012)은 교사전문성에 관한 선행연구를 종합하여 교사전문성의 차원을 인지적, 정의적, 행동적 차원으로 구분하고 각 차원에 포함되는 하위요소의 내용을 <표 II-6>과 같이 정리하였다. 다만 각 요소에 대한 구체적인 개념 정의는 이루어지지 않았다. 그럼에도 교사의 전문성을 단순히 지식이나 기술적 차원만으로 파악하지 않았다는 점은 조동섭(2006)과 유사하며 교사의 전문성 중 정의적 차원을 구분하여 제시하고 있다.

<표 II-6> 교사전문성의 차원과 포함되는 하위요소의 내용(김아영, 2012)

지식기반 요소	신념기반 요소	능력기반 요소
<ul style="list-style-type: none"> <li>교과수업지식</li> <li>교과내용지식</li> <li>일반교육학지식</li> <li>전문적 역할 관련 배경지식</li> <li>정보활용 관련지식</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>태도, 가치관</li> <li>교직인성, 인성</li> <li>소명의식</li> <li>교육적 안목</li> <li>전문지식</li> <li>실천의지</li> <li>적극적 참여</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>상황지식</li> <li>수업수행능력</li> <li>학급경영능력</li> <li>학생상담능력</li> <li>지도력</li> <li>자료개발능력</li> <li>정보활용능력</li> </ul>
학문적 능력	인간적 자질	실천적 능력
↓	↓	↓
인지적 차원	정의적 차원	행동적 차원

이처럼 교사의 전문성과 관련하여 내면적 가치에 주목한 연구들이 다수 이루어지고 있으며 이 중 교사의 소명의식은 빠지지 않고 등장하고 있다. 김경령과 서은희(2014)는 중등교사가 갖추어야 할 인성요소 중 소명의식을 제안하였으며, 신명희 등(2010)은 교사의 자질을 전공에 대한 지식, 교육에 관한 지식, 학습자에 대한 헌신적 소명감으로 나누어 설명하고, 교사는 인성적 자질로서 가르치는 일에 대한 소명의식을 갖추어야 한다는 점을 강조하였다. 교직인성 자기점검 도구를 개발한 김경령과 서은희(2014)는 교사는 교육활동에 헌신적으로 봉사하도록 부름을 받은 사람이므로 확고한 교직관과 긍지를 가지고 종사해야 하며, 특히 예비교사는 자신의 소명의식 여부를 성찰하여 교직을 결정해야 한다고 강조하고 있다. 또한 소명의식은 학교현장의 여러 문제와 어려움에도 불구하고 교직에 헌신하고 몰입하도록 동기화하는 신념으로 작용한다. 즉, 소명의식은 교직전문성의 준거이며(Mayes, 2001), 정서적인 헌신, 수행성과에 긍정적인 영향을 미친다(Lobene & Meade, 2013). 또한 전통적으로 우리나라에서는 교직을 성직 또는 천직이라고 여기며 진정한 교사는 봉사적 사명감과 소명의식을 가지고 있는 교육자로 간주하였다(박성혜, 2012).

다만, 교사의 정의적 전문성의 요소 중 하나로 소명의식을 정의함에 있어서 ‘교사를 천직으로 여기고 그 사명을 소명으로 실천하는 정신력’(조동

섭, 2006)으로 설명하는 등 다소 모호한 개념 정의가 이루어지거나, 개념 정의가 이루어지고 있지 않기도 한다. 소명의식의 구성요소 및 개념에 대한 정의가 구체화 된 것이 비교적 최근의 일이기 때문에 이와 같은 현상이 나타난 것으로 유추할 수 있다.

다만 선행연구에서도 소명의식은 교사의 지식, 능력(기술) 전문성과는 구분되는 것으로 이해되고 있다. 소명의식의 개념 상 여타 교사전문성과 구분될 수 있는 지점은 단순한 지식의 습득, 능력의 유무가 아니라 교사가 교직의 의미를 느끼고 사회의 유익에 기여하기 위한 목적으로 자신의 일에 가치를 부여하는 것으로 이해할 수 있으며, 이와 같은 의식이 교사의 지식, 능력(기술)과 연결되어 직무수행에 나타나는 것으로 볼 수 있다.

따라서 교사의 소명의식을 이해하기 위해서는 교사들의 지식 혹은 능력의 습득 과정이 아니라 이들이 교직의 의미와 사회적 가치를 어떻게 내재화하는가에 집중해야 할 필요가 있다.

한편, 교사의 생애발달 과정에 관해 사례 연구를 수행한 김병찬(2007)의 연구에 따르면 교사의 생애발달 과정에서 이른바 ‘조로(早老) 현상’이 나타난다는 사실이 지적되고 있다. 조로현상이란 ‘어떤 생물체의 전 생애 기간 중 생의 전반기나 초기에 발달하고 그 이후에는 발달을 멈추거나 발달이 거의 이루어지지 않는 현상’(지체근, 2006)을 뜻한다. 교사의 생애발달 과정에서도 이와 같이 전문성 발달의 정체와 교육적 열의의 감소가 빠르게 진행되는 모습을 보였으며, 그 원인을 교사들이 하는 일이 반복적, 순환적이라는 점, 교사들의 관심사가 교수에서 승진으로 변화한다는 점, 다양한 구조적 문제(승진구조, 장학구조, 교직체계 등)에서 비롯되었을 것이라 주장하고 있다.

이외에도 교사의 발달모형을 제시한 연구들에서는 일반적으로 ①교직입문과 수습단계, ②능력구축과 전문단계, ③기술단계(성장과 좌절), ④우수단계(안정과 침체), ⑤직업적 쇠퇴단계의 형태를 보인다(심영보, 주철환, 2007). 이러한 모형에서 주목할 부분은 기술단계와 우수단계로, 성장과 좌절, 안정과 침체 등의 양가적 특성이 나타난다. 예를 들어, 생애 주기론에

입각하여 교사의 교직발달 단계를 제시한 Huberman(1989)의 연구에서는 <표 II-7>과 같이 교직경력 7-18년, 19-30년 단계에서 변화의 양가적 특성이 나타난다. 특히 7-18년 사이에 ‘회의’가 나타날 수 있다는 사실은 이때 교직의 전문성 정체가 일어날 가능성이 높다는 것을 의미한다.

<표 II-7> Huberman(1989)의 교직 발달 단계

단계	경력	변화·발달 내용
생존과 발전	1-3년	수업경영에 대한 복잡성과 현실의 충격
안정화	4-6년	명확한 직무실천, 지역사회와의 한정적인 관계유지, 수업의 숙달과 편안함
실험/ 활동주의	7-18년	새로운 도전, 수업에 관한 지식의 통합, 교수능력 향상을 위한 노력, 교육실천의 장애와 도전과 자극에 대한 준비의 필요성
회의 (자기의심)		중견교사로서의 직업적 위기, 교직의 전문성과 교육활동에 대한 무관심
평온성	19-30 년	교육활동이 기계적이며 안정적, 활력과 정력은 감소하나 자긍심에 의해 보상
보수성		젊은 교사들의 실천력 부족에 한탄, 혁신에 대한 저항감, 지금 가지고 있는 것에 대해 관심
이탈	31-40 년	전문직에 대한 목표가 후퇴, 자신의 직무를 벗어나 다른 일을 추구

이처럼 교사 발달 과정을 살펴보면 특정한 ‘정체 혹은 퇴보 구간’이 있다는 사실을 알 수 있다. 이러한 원인에 대해서는 연구자마다 다양하게 주장하고 있으나, 교사발달에 부정적 영향을 미치는 조직적 환경에 주로 주목하고 있다(이윤식, 박안수, 2000). 이러한 결과는 교사 발달을 위해 조직적 환경 차원에서 어떠한 지원과 개선이 요구되는지 알 수 있도록 해준다는 점에서 의미가 있다.

이를 소명의식의 관점으로 초점을 옮겨보면 소명의식에 관한 실현관점과 관련이 깊다. 교사의 전문성이 개발되지 못하는 직무환경은 소명의식의 개발에 있어서도 장벽이 될 가능성이 높다. 물론 소명의식과 전문성의 두 영

역은 상이하기 때문에 소명의식의 형성 과정에서 교사들이 제약을 극복하는 과정에 대한 또 다른 이해가 요구될 것이다.

이상과 같이 교사의 발달 혹은 전문성 발달과 소명의식과의 관련성을 살펴해보았다. 아직까지 소명의식에 관한 연구가 폭넓게 수행되고 있지 않기 때문에 직접적으로 교사의 소명의식과 전문성 간의 관계를 밝힌 연구는 많지 않다. 다만, 오현석(2006)은 최고 수준의 전문가로 성장하느냐 중간 단계에서 멈추느냐의 근원적인 동력의 차이를 ‘가치’로 보았는데, 교사에게도 이와 같은 ‘가치’에 해당하는 소명의식의 중요성이 점차 강조되고 있다는 것을 알 수 있다. 물론 교사의 전문성을 전적으로 소명의식으로 치환하여 설명하기에는 무리가 있으나, 교사 전문성 발달의 근원적 동력으로 작용할 수 있는 소명의식의 형성 및 개발에 주목할 필요가 충분하다.

## 다. 교직원과 소명의식

일반적으로 교직원관은 교직을 바라보고 이해하는 인식의 틀로서 교직의 본질을 어떻게 볼 것인가에 관한 사람들의 관념을 말한다. 즉, 교직원관은 교직의 존재 가치, 의미, 목적 등에 관하여 사람들이 갖고 있는 전체적인 사고방식을 의미하는 개념이다(황기우, 2005). 이는 일에 목적과 의미를 부여하는 소명의식과 연관이 깊다.

다만, 교직원관은 교사뿐만 아니라 학생과 학부모, 그 밖의 사회 구성원들이 교직을 인식하는 방법과 그에 대해 나타내는 태도 및 가치관이라는 점에서 소명의식과 차이점이 있다. 소명의식이 자신의 일에 대한 개인의 주관적 인식이라면, 교직원관은 반드시 자신의 일이 아니더라도 교직을 바라보는 관점과 태도로 이해될 수 있기 때문이다.

교직원관은 일반적으로 유형으로 이해되는데 대부분 성직관, 노동직관, 전문직관을 근간으로 하고 있다(이윤식 외, 2008). 먼저, 성직관은 교직을 성직으로 보는 관점이다. 즉 교사는 성직자와 같이 소명의식, 헌신과 사랑,



봉사정신, 높은 도덕적 윤리적 행동규범을 갖추어야 한다는 관점이다(이윤식 등, 2008). 성직관에서는 특히, 청빈사상과 학생에 대한 희생, 봉사, 헌신, 소명의식, 무거운 사회적 책임감 등을 바탕으로 교직을 수행하기를 강조한다(황기우, 2005; 정영수, 2007; 이윤식 외, 2008). 황기우(2005)는 성직을 영어로 표현할 때 vocation 혹은 calling과 같은 말을 사용하게 되는데, 이는 ‘부름을 받은 직업’을 의미한다고 하였다. 교직을 성직으로 부를 때에는 세속적인 직업과 구분되는 것으로써 ‘신의 부름’을 받은 사람만이 그 명령을 실행해 나간다는 고귀한 직업의 의미를 갖게 된다는 것이다. 이는 고전적 관점에서 말하는 소명의 개념과 연결되며, 현대적, 신교전주의 관점에서의 소명의 개념과는 다소 차이가 있다.

다음으로, 노동직관이란 성직관과 대조적인 교직관으로, 교직을 하나의 노동직으로 보고 교사의 정신적 노동을 다른 직업과 하등의 차이가 없는 물질적인 노동과 같은 개념으로 간주한다. 이 관점에서는 교사의 고용 조건에 일차적 관심을 가지고 생계유지로서의 가치를 중요시하고, 교사 임용권자와 교사의 고용-피고용 관계의 측면에서 교원이 처한 현실을 분석한다(김남순, 2003; 황기우, 2005; 이윤식 외, 2008). 이와 같은 노동직관은 Wrzesniewski 등(1997)이 구분한 직업 지향 중 직업으로 얻는 경제적 수입에 초점을 두고, 일 자체에 대한 의미는 없으며 단지 물질적인 보상만이 목표가 되는 생업 지향(job orientation)과 유사하다.

마지막으로, 전문직관에서는 의사, 변호사와 같이 고도의 전문성을 토대로 자율성을 최대한 보장받는 직종의 관점에서 교직을 간주한다(이윤식 외, 2008; 황기우, 2005). 이 관점에서는 교직을 전문직으로 간주하기 때문에, 정교한 지식 기술체제, 장기간에 걸친 직전 훈련, 엄격한 자격 표준, 공인기구에 의한 엄격한 자격 통제, 전문직 단체 운영을 통한 전문성 신장, 고도의 직업윤리와 봉사성 등을 강조한다(이윤식 외, 2008; 정영수, 2007; 김운중, 2009). 앞서 살펴본 교사의 전문성의 요소 중 하나로 소명의식이 포함되는 것은 전문직에게 윤리나 봉사성 등이 강조되는 것과 관련된다고 볼 수 있다.

이상과 같이 교직관은 교직을 이해하는 교사를 포함한 사람들의 인식의 틀로 이해될 수 있다. 이에 따라 교사가 아닌 다른 사람들도 특정한 교직관을 가질 수는 있으나, 그 사람들이 교사로서의 소명의식을 가지는 것이라고 보기는 어렵다.

다만, 어떠한 교직관 교사가 내면화한 경우 이는 소명의식과 매우 깊은 연관을 가지게 된다. 가령, 교사가 노동직관의 교직관을 가지고 있을 경우 소명의식과는 거리가 멀어진다. 한편으로 성직관 또는 전문직관을 내면화할 경우에는 소명의식과 밀접한 관련이 있을 것이다. 따라서 교사가 소명의식을 갖게 되는 것과 어떠한 교직관을 갖추어 나간다는 것은 일에 대한 가치나 의미에 관한 인식의 틀이 만들어 진다는 점에서 매우 유사한 속성을 가지고 있다.

그러나 교사가 소명의식을 갖는 것과 특정한 교직관을 갖는 것이 구분되는 지점을 생각해볼 수 있다. 교사가 자신의 직업에 대한 소명의식을 갖는다는 것은 일에서 깊은 의미와 가치를 느끼는 등 주관적인 인식에 초점이 맞춰진다. 교사가 인식하는 자신의 일에 대한 의미와 가치 등이 명료해지면 이것이 특정한 교직관의 형태로 구체화되어 표현될 수는 있을 것이다. 즉, 소명의식이 강한 교사는 명확한 교직관을 가지고 있을 가능성이 높다. 다만 어떠한 교사가 특정한 교직관(예: 노동직관)을 가지고 있다고 하여 그 교사가 소명의식이 높다고 보기는 어려울 것이다. 반대로 강한 소명의식을 가진 교사가 모두 같은 교직관을 갖고 있을 것이라고 단정하기도 어렵다.

정리하면, 소명의식은 일에 대한 의미나 가치를 부여하는 과정에서 개인의 동기, 몰입, 의지 등의 측면이 더욱 강조된다. 소명의 개념 정의를 보면 ‘개인이 하고 싶은 것’(Elangovan et al., 2010), ‘자신의 일을 자발적으로 하도록 동기화시켜주는 것’(Dik & Duffy, 2009), ‘자신의 일과 삶에 긍정적인 의미와 가치를 지속적으로 부여하는 행동’(권선영, 2014) 등의 설명이 포함된다. 이처럼 소명의 정의에서는 보다 내재적 동기원의 측면이 강조된다. 현대 사회에서 교사가 어떠한 교직관을 지녀야 하는가에 관한 논의도 중요하게 다뤄져야 할 주제이나, 교사가 교직의 가치와 의미를 어떻게 내재화해 나가

는지에 주목한다는 측면에서 소명의식의 개념이 관심을 받고 있다고 할 수 있다.

## 라. 교사의 소명의식 유형

교사의 소명의식에 관한 선행연구들에서 교직에서 보람을 느끼는 직무의 특성이나 교직의 의미 등이 소명의식 측정 척도에 반영되어 있지 않아 교직의 특수성을 제대로 반영하고 있지 못하다는 지적이 제기된 바 있다(장진이, 이지연, 2014). 또한, 국내에서 수행된 소명의식에 관한 기존의 연구들이 서구적 관점을 기초로 수행된 경우가 많아 국내의 직업 상황에서 나타나는 소명의식의 개념이 다르게 나타날 수 있다는 점도 지적된다(박주현, 유성경, 2012; 정민영, 최한나, 2015). 한편, 소명의식은 문화 간 차이뿐만 아니라 개인 간에도 차이가 있을 수 있다는 가능성도 보고되고 있다(Dik & Duffy, 2009; Steger et al., 2010). 이에 따라 박은경(2017)은 국내에서 수행된 소명의식에 관한 기존의 연구들이 서구적 관점을 기초로 수행된 경우가 많아 국내의 직업 상황에서 나타나는 소명의식의 개념이 다르게 나타날 수 있다는 점을 지적하고, 교사 개인 간에 소명의식에 관한 인식차가 존재할 것이라는 문제의식에 따라 교사의 소명의식 유형의 구분을 시도하였다.

박은경(2017)은 초, 중, 고등학교에 근무하는 교사 12명을 대상으로 면담을 진행하여 이들이 인식하는 소명의식에 관한 진술을 Q방법론을 활용하여 분석하였다. 연구결과에 따르면 교사가 인식하는 소명의식의 유형은 <표 II-8>와 같이 ‘교직을 천직으로 여기는 실존형’, ‘긍정적인 기여를 중시하는 사회적 역할형’, ‘정체성을 찾아가는 자기 성찰형’, ‘소통과 교감을 중시하는 관계지향형’, ‘교육철학을 중시하는 행동지향형’의 5가지로 나타났으며 각각의 특성이 제시되었다.

<표 II-8> 교사 소명의식의 유형별 명칭과 특성(박은경, 2017)

유형명	특성
교직을 천직으로 여기는 실존형	소명의식을 교직을 천직으로 여기며 교직을 자신의 존재 이유로 생각하며, 교직과 자신의 삶을 동일시하는 유형
긍정적인 기여를 중시하는 사회적 역할형	사회를 더 좋은 곳으로 만드는 것에 관심이 있고, 이를 위해 교직이 그러한 역할을 해야 하며 그러한 역할이 곧 소명의식이라고 인식하는 유형
정체성을 찾아가는 자기 성찰형	소명의식은 외부에서 주어지는 것이 아니라 스스로 자신의 의미와 가치를 만들어가는 것이라고 생각하며, 이를 위해 자신의 삶과 자신을 깊이 성찰하는 것이 필요하다고 인식하는 유형
소통과 교감을 중시하는 관계지향형	소명의식은 학생과의 정서적인 교감과 유대관계를 맺는 것이라고 생각하며, 이를 위해 자신의 삶과 자신을 깊이 성찰하는 것이 필요하다고 인식하는 유형
교육철학을 중시하는 행동지향형	교육에서의 철학적 가치를 중요하게 생각하며, 그러한 가치를 실현하고 직접적으로 행동하는 것을 소명의식이라고 인식하는 유형

박은경(2017)의 연구는 교사라는 직업적 특수성을 반영하여 개인 간에 소명의식에 대한 인식이 구분될 수 있다는 사실을 밝히고, 각 유형별 특성을 제시하였다는 점에서 의의가 있다. 그러나 이와 같은 유형 구분은 소명의식의 개념적 측면에서 볼 때 중첩될 수 있는 여지가 있다. 서로 다른 유형들이 완전히 독립적인 것이라 보기 어려울 수 있는 것이다. 또한 몇몇 참여자는 “소명의식을 이렇게 생각하고 있지만, 실제로 제가 이렇게 실천하고 있지는 않은 것 같다.”라는 소감을 밝히기도 하여 실제로 교사들이 소명의식을 어떻게 실천하고 실행하고 있는지에 대해서는 밝혀지지 못하였다. 또한, 개개인의 소명의식이 어떻게 형성되고, 개발되어 가는지를 파악하는 데에 한계가 있어 소명의식의 형성과 개발 과정에 대한 탐색을 통해 교사의 소명의식을 형성하고 촉진하는 방안을 모색해야 할 필요성이 제기되었다.

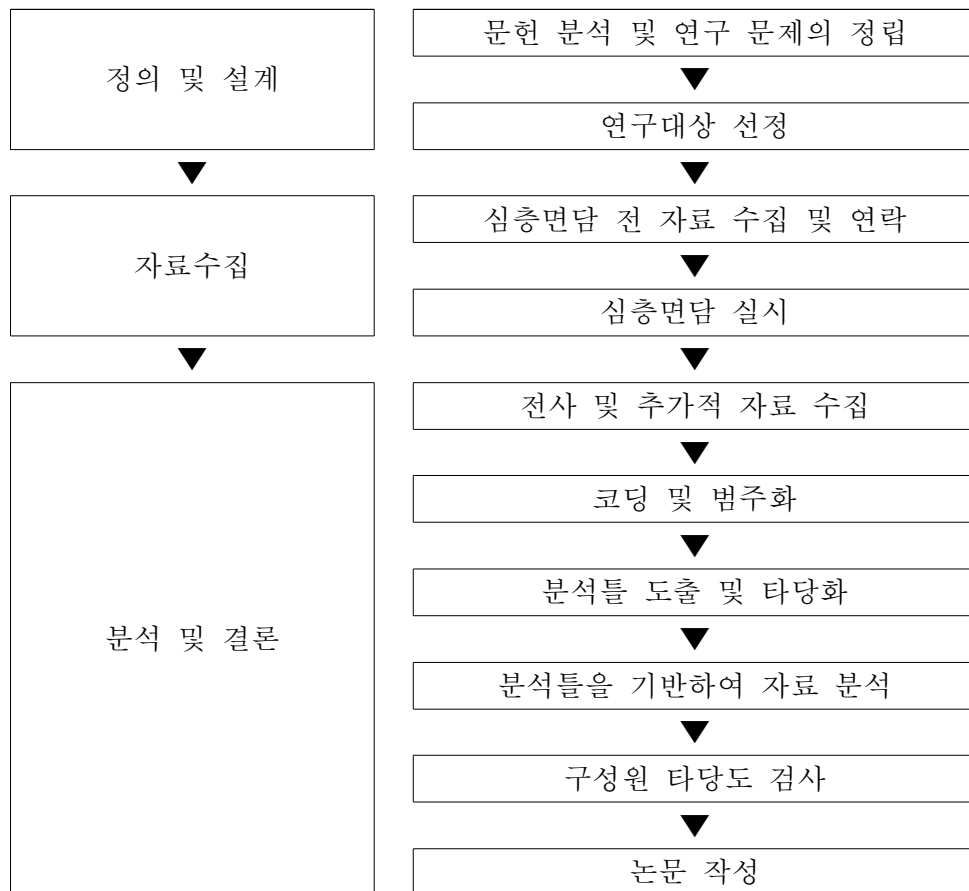
교사의 소명의식에 관한 이상의 논의를 종합해보면, 교사가 소명의식을 갖는다는 것은 교사로서의 자아실현을 이루고 교직의 가치에 대한 확신을 기반으로 열정을 가지고 교육활동을 수행하는 모습으로 볼 수 있다. 다만, 교사의 자아실현과 교직의 가치에 대한 확신은 언제나 소외와 아노미와 같은 도전적인 상황을 이겨냄으로써 가능하다. 이에 대처하지 못할 경우 교사들은 소명의식이 흐려지기도 하고 마침내 소진에 이르게 되기도 할 것이다. 이는 교사의 건강뿐 아니라 교육의 질에도 부정적인 영향을 미치게 된다.

따라서 본 연구에서는 교사들이 어떻게 소명의식을 형성해 나가는지를 밝히고자 한다. 특히, 소명의식의 개발 측면에서 직장 내의 경험과 소명의식 형성 간의 관계에 주목하지 못해왔던 기존의 연구들의 한계를 보완하고자 한다. 이와 같은 시도는 교사의 교직 가치 내면화 과정과 그들의 자기실현 과정을 이해할 수 있다는 점에서 의의가 있을 것이다. 이를 통해 현직 교사와 예비교사에 대한 구체적인 개입 방안에 관한 시사점을 도출할 수 있을 것이라 기대한다.

### Ⅲ. 연구방법

#### 1. 연구절차

본 연구는 교사의 소명의식이 어떻게 형성되는가를 분석하기 위해 질적 연구를 수행한다. Maxwell(2009)은 질적 연구에 적합한 연구목적으로 연구 참여자들의 삶과 경험에 대해 설명하고 행위나 상황, 사건의 의미를 이해하고자 할 때, 사건이나 행위가 발생하는 과정을 이해하고자 할 때 등이라고 제시하였다. 질적 연구는 결과보다는 과정에, 검증보다는 발견에 관심이 있으며, 사람들의 경험이 사회문화적 맥락에서 영향을 받으며 인식이 구성되어 가는 간주관성의 형성에 관심을 둔다(조용환, 1999). 본 연구는 교사의 소명의식이 어떻게 형성되는가에 대해 그들의 삶과 경험에 대해 설명한다는 점, 소명의식의 형성 과정을 드러내고자 한다는 점, 그리고 그 과정에서 핵심적인 영향을 미쳤던 사회문화적 요인들을 고려할 필요가 있다는 점에서 면담을 활용한 질적 연구 방법을 선택한다. 본 연구는 면담 자료를 활용하는 질적 연구에서 일반적으로 수행하는 절차에 따라 진행되었다(김병섭, 2008). 연구절차는 아래 [그림 Ⅲ-1]과 같다.



[그림 III-1] 연구 절차

## 2. 연구대상

이 연구에서는 교사의 소명의식의 변화에 대해 많은 정보를 주고 현상에 대한 통찰과 이해를 줄 수 있는 표본을 선택하기 위해 목적 표집 방법 (purposeful sampling)을 사용한다(Merriam, 1998). 본 연구에서는 소명의식의 개발 과정을 종합적으로 이해하기 위해 그 특징을 가장 잘 나타낼 수 있는 표본을 택한다. Yin(2003)은 현상에 대한 서로 다른 관점을 보여주기 위해 여러 사례를 의도적으로 선택하고, 복사식 논리를 통해 각 사례에 대

해 동일한 절차를 반복할 것을 제안하였다. 그는 질적 연구에서 사례의 맥락이 서로 다르다는 이유로 한 사례에서 나온 결과를 다른 사례들로 일반화하는 것을 꺼리기도 하지만, 오히려 일반화를 가장 잘하기 위해서 해당 연구에 대표적인 여러 사례를 선택하여 포함시킬 필요가 있다고 강조하였다.

따라서 본 연구에서 교사의 소명의식 형성을 대표적으로 보여줄 수 있는 교사를 선정한다. 교사로서 확고한 소명의식에 따라 교직의 삶을 영위하는 연구 참여자를 목적 표집 하기 위해서는 표집을 위한 기준이 필요하다. 교사의 소명의식이라는 눈에 보이지 않는 특징을 객관적으로 평가하는 것에 따르는 어려움이 있기 때문에 조작적 기준을 바탕으로 연구 참여자를 선정한다.

기준의 설정은 Duffy 등(2012)이 상담 심리학자를 대상으로 소명의 발견 과정을 밝히고자 수행된 질적 연구에서 제시된 대상 표집 방법의 특징을 반영하고자 한다. Duffy 등(2012)이 연구 참여자를 선정할 때 이용한 기준은 ①상담심리학 박사 졸업생이면서, ②그들의 경력을 소명이라고 스스로 서술한 사람이다. 구체적으로 이 기준에 부합하는 연구 참여자를 모집하기 위해 ‘추천 접근(nomination approach) 방식’을 이용하였다. 먼저, 상담심리학과의 academic training director에게 졸업생 중 그들의 경력을 소명으로 여기고 있다고 생각되는 졸업생을 추천 받는다. 둘째, 동료 상담심리학자와 협의하여 학문적으로 혹은 임상적으로 해당 주제에 관심이 있는 자를 추천 받는다. 마지막으로 양측에서 추천 받은 연구 참여 후보자에게 이메일을 통해 연구의 목적을 밝히고 연구에 참여할 수 있는지 확인 받는다. 이 때, 연구 참여 후보자들에게 자신의 경력을 소명으로 인식하는지에 대해 최종 확인하는 과정을 거치며, 이에 동의하지 않는 사람을 제외하여 인터뷰를 진행한다.

본 연구의 연구 참여자 선정에 있어 전술된 선행연구에 드러난 표집 방법의 세 가지 특징을 참고하여 기준을 마련하고자 한다. 첫째, 연구 참여자의 ‘경력 혹은 자격’ 기준이 반영된다. 선행연구에서는 ‘상담심리학 박사 졸



업생'이라는 기준이 사용되었다. 본 연구에서는 '현직 교사로서 교직에 최소 7년 이상 몸담은 자'를 기준으로 한다. Huberman(1989)이 교사의 생애 주기론에 입각하여 제시한 교사의 교직발달 단계에 따르면, 교직경력 7~18년의 시기는 새로운 도전과 이에 대한 준비를 하는 교사와 직업적 위기를 느끼고 교육활동에 대한 무관심을 느끼는 교사로 구분되는 교사발달의 양가적 특성이 포착되는 시기이다. 백승관(2003)의 국내 연구에서도 7-18년 사이의 중견교사의 발달단계 편차가 크다고 나타났다. 또한 7년의 교직 경력은 어느 정도 풍부한 교직 경험이 있다고 판단이 된다. 따라서 이 시기를 겪은 교사들의 경우 소명의식의 형성 과정이 더욱 역동적으로 드러날 것이며 교직에 대한 이해도가 높을 것이라 판단하였다.

둘째, '전문가 혹은 상사로부터의 추천'에 의존한다. 이 방식이 이용되는 배경에는 해당 분야의 전문가이자 유의미한 관계자는 소명의식을 가지고 직무를 수행하는 사람을 직관적으로 알아차릴 수 있다는 가정이 내포되어 있다. 이 방식은 일견 추천자의 편견이 작용할 것으로 여겨질 수 있다. 그러나 Elangovan 등(2010)이 제시한 소명의 특징 중에는 행동 지향(action orientation)이 포함된다. 여기서 행동 지향은 소명은 단순히 가지고 있는 것이 아니라 개인이 행동하는 것이어야 한다는 뜻이다. 즉, 소명의식이 발현된 행동을 그 분야의 전문가가 감지할 수 있으며 이에 대한 판단이 가능하다고 볼 수 있다. 이 기준에 대해 본 연구에서는 '우수 학교장의 추천'을 활용하고자 한다. 우수한 학교장은 교사의 업무 수행에 대해 평가할 수 있는 교육 맥락에 대한 충분한 경험과 전문성을 지니고 있다고 판단된다. 또한 이들은 관리자로서의 안목뿐만 아니라 교사로서의 풍부한 경험을 겸비하고 있다.

셋째, '연구 참여자 본인의 확인'이다. 이는 최종적인 절차로 자신이 소명의식에 따라 교직 생활을 수행하고 있는지를 확인하는 과정이다. 학교장의 추천과 더불어 추천 받은 본인이 이를 직접 확인한다는 교차 검증의 의미가 있으며 연구 목적에 부합하지 않는 대상이 포함되는 것을 방지하는 마지막 기준이다. 다만, 우리나라 정서상 연구 참여자들은 자신이 '소명의식

이 있다'고 말하기보다 다소 겸손한 태도를 보였다. 이에 따라, 교사의 소명의식 형성 과정에 관한 연구라는 점을 사전에 밝히고 연구 참여 의사가 있는지에 따라 본인 확인의 절차를 거쳤다.

이상의 대상 선정 기준에서 가장 중요한 부분은 바로 '추천'의 과정이다. 본 연구에서는 우수 학교장을 최근 3개년(2104~2016년) 100대 교육과정 우수학교에 선정된 중학교의 교장으로 선정하였으며 이 중 접근이 용이한 서울 지역을 대상으로 하였다. 총 13개교가 이에 포함되었으며 각 학교의 수상 당시 학교장에게 연구 참여자의 추천을 받았다. 13개 학교 중 5개교 학교장만이 수상 당시의 학교장과 동일하였기 때문에 나머지 학교장의 현 근무지를 인터넷에 공개된 자료로 추적하여 연락처를 파악하였다. 그 결과 1개교 교장은 퇴임, 나머지 7개교 교장은 타 학교 혹은 지원청 등으로 전보된 상태인 것을 파악하였다. 이에 총 12명의 교장에게 유선으로 연락하여 연구의 취지를 설명한 후 연구 참여자의 추천을 요청하였다. 이 중 3명의 교장이 요청을 거절하였으며, 총 9명의 교장에게서 추천을 받을 수 있었다. 추천 인원은 학교장 당 2명으로 제한하여 요청하였으며 추천의 기준을 마련하여 이메일로 발송 후 이에 해당되는 교사를 회신 받았다. 학교장 중에는 이메일보다 유선으로 추천하기를 원하여 추천 기준을 유선으로 읽어준 후에 유선으로 곧바로 추천을 받기도 하였다. 다만, 이 과정에서 1명의 교장이 3명을 추천하였는데 이 중 2명으로 압축할 근거가 부족하여 추가적인 1명을 포함시켜 총 19명의 사례가 수집되었다. 그런데 서로 다른 교장이 같은 교사를 지목한 경우가 2명 발생하여 연구 참여자 후보는 17명이었다. 이처럼 서로 다른 교장에게서 추천 대상자의 중복이 나타났다는 사실로 미루어보아 추천 기준이 어느 정도의 타당성이 확보되어 있음을 알 수 있었다. 이 중 1명은 병가 중으로 면담이 불가능하였으며, 나머지 16명 중 인터뷰에 응한 14명의 교사가 최종 연구 참여자로 선정되었다.

본 연구에서는 학교장에게 연구 참여자를 추천 받는 데 있어 기준을 마련하였다. 이를 위해 소명의식에 관한 선행연구 중 질적 연구에서 추천의 기준을 마련한 연구가 있는지 찾아보았으나, 위에 제시한 추천 방식 외의

기준은 찾아보기 어려웠다. 그러나 개인의 의식을 학교장이 판단하기 어려워할 수 있으며, 자의적인 판단을 최소화하기 위해 소명의식과 관련하여 드러나는 행동 특성을 최대한 반영할 수 있는 기준을 선행연구를 통해 마련하였다.

Pratt, Pradies와 Lepisto(2013)에 따르면 자신의 직업을 소명이라고 바라보는 소명 지향(calling orientation)을 가진 사람에게 전통적으로 일에 대한 두 가지 지향이 통합적으로 나타나는 것으로 이해되어 왔다. 그 중 첫째는 “일을 잘하는 것”을 통해 의미를 느끼는 장인 지향(craftmanship orientation)이다. 장인들은 일을 하는데 필요한 기술과 전문성을 가지며 일을 할 때 일의 성과뿐만 아니라 일 그 자체에 대한 자긍심을 가진다(Mills, 1956). 따라서 장인지향은 역량(competence)의 개념과 관련이 깊는데 Rosso 등(2010)에 따르면 역량은 일의 의미를 경험하기 위한 도구로 작용한다. 또한 숙달(mastery)에 대한 성취욕구가 높은 사람은 다른 사람보다 더 좋은 성과를 내거나, 금전적인 보상보다 일을 하는 것 자체에서 의미를 찾으려는 경향이 높다(Hullman, Schrager, Bodmann, & Harackiewicz, 2010). 즉, 장인 지향을 가진 사람은 일을 잘하는 것에서 의미를 느낀다.

둘째는 “남을 돕는 것”을 통해 의미를 느끼는 조력지향(serving orientation)이다. 장인지향이 일 자체를 잘하는 것으로부터 얻는 의미를 강조하는 반면 조력지향은 일을 통해 혜택을 받는 사람들을 인식하는 것에서 의미를 찾는 경향이 있다. 조력지향을 가지고 있는 사람은 자신이 일을 하는데 있어 타인들의 삶을 더 낫게 만들거나 발전시킬 수 있을 때 일이 가치 있다고 여긴다. 이를 친 사회적 지향(pro-social orientation)이라고도 하는데, 사람뿐만 아니라 더욱 광범위하게 동물, 식물, 자연 등을 대상으로 더 나은 세상을 만드는 데에 기여하는 것에서 의미를 느낀다.

따라서 본 연구에서는 소명의식이 높은 교사를 선정함에 있어 “일을 잘하는 것”과 “남을 돕는 것”의 두 가지 일 지향을 드러낼 수 있는 준거를 마련하고 두 가지 기준을 충족하는 교사를 추천받고자 하였다.

우선, 일을 잘한다는 것은 역량 혹은 전문성과 관련이 깊다. 즉, 교직에

소명의식을 느끼는 교사는 우수한 교사가 되기 위해 전문성을 개발하는 노력을 지속할 가능성이 높을 것이다. 교사의 전문성 개발은 교사들이 이를 위해 고안된 다양한 활동에 참여함으로써 가능한데(고재천, 2012), 대표적인 교사 전문성 개발 활동이 바로 교사연수다. 최근에는 강의/워크숍, 교육 관련 세미나, 타 학교 시찰과 같은 공식적 연수뿐만 아니라 자격훈련 프로그램, 전문성 개발을 목적으로 형성된 교사모임 참여, 관심 주제에 대한 개인 또는 공동연구 등의 비공식적 연수까지 그 범위가 확대되고 있다(황흠, 박수정, 박선주, 2016). 한편 교사들이 정기적, 비정기적으로 교육활동에 관한 자료를 공유하거나, 수업 개선 또는 학급 문제 해결을 위해 도움을 주고받는 활동을 교사협력이라고 하는데(홍창남, 2006), 교사의 전문성 개발은 동료교사와의 협력 과정을 통해서도 이루어진다. 따라서 본 연구에서는 OECD TALIS(Teaching and Learning International Survey)의 교사용 설문지에서 교사연수 참여와 교사협력에 관한 문항을 국내 상황에 맞게 재구성하여 활용한 황흠 등(2016)의 연구를 참고하여 “일을 잘하는 것을 지향하는 교사”의 추천 기준으로 교사 전문성 개발 활동의 예시를 제시하였다.

두 번째 기준인 “남을 돕는 것”에는 종종 자기희생과 헌신이 요구된다. Bunderson과 Thompson(2009)은 동물원 종사자의 소명의식을 연구하면서 이들이 가족과의 시간, 급여를 포기하면서까지 동물을 돌본다는 사실을 보고 소명의식이 자기희생과 관련이 깊다는 사실을 밝힌 바 있다. 소명의식을 가진 교사 또한 업무를 수행함에 있어 개인적인 희생과 더 많은 시간을 투자하는 경향이 있으며(Serow, 1994), 교사의 소명의식은 정서적인 헌신과 정적 상관을 보인다(Lobene, Maede, 2013). 따라서 본 연구에서는 16개 시·도교육청으로부터 헌신적인 교사 144명을 추천받고 그 중 48명의 면담 대상자를 선정하여 헌신적인 교사의 특성을 탐색한 정광희, 김병찬, 박상완(2008)의 연구 결과를 참고하여 “남을 돕는 것을 지향하는 교사”의 추천 기준으로 교사의 헌신과 희생이 드러나는 예시를 제시하였다. 이상의 두 가지 기준을 정리한 추천 준거는 다음 <표 III-1>와 같다.

<표 III-1> 소명의식이 높은 교사의 추천 준거

추천 준거		
교사로서 전문성 개발을 위해 끊임없이 노력하며 전문성 개발 활동에 적극적으로 참여하거나 동료 교사와 협력하는 교사		
전문성 개발		교과내용이나 교수방법 또는 그 외 교육 관련 주제들에 대한 강의/워크숍 등의 연수에 적극적으로 참여한다.
	행동	교사들의 전문성 개발을 목적으로 형성된 교내·외 교사 모임에 적극 참여한다.
	특성	관심을 갖고 있는 주제에 대한 개인 또는 공동 연구를 수행한다.
		특정 학생들의 학습 발전에 대해 동료교사와 활발히 토론한다. 동료교사와 수업자료를 공유하는 등 협력적 학습 활동을 주도한다.
교직을 자신의 삶과 동일시하며 적극적으로 교육자로서의 삶을 살고자 하는 교사		
헌신		과업 수행 과정에서 학교나 학생들을 위해 자신의 시간, 비용을 기꺼이 투자하며 경우에 따라 개인 삶의 일부를 희생하기도 한다.
	행동	언제나 학생을 중심에 놓고 생각하고 행동하며, 항상 학생들과 함께 하려고 한다.
	특성	동료 교사 및 학생을 존중하고 배려하는 이타적인 모습을 보인다.
		교육에 대한 자기 소신이 뚜렷하고 매사에 열정적이고 적극적이다. 맡은 과업을 창의적이고 성공적으로 완수한다.

위와 같은 절차를 통해 선정된 연구 참여자의 주요 특성은 <표 III-2>와 같다. 연구 참여자의 성별은 여성이 12명, 남성이 2명으로 86%가 여성이었다. 교직 경력은 최소 17년, 최대 32년까지 분포하였으며 평균 교직 경력은 약 24년으로 나타났다. 담당 교과목은 국어 4명, 영어 3명, 수학 3명, 사회 1명, 과학 1명, 도덕 1명, 가정 1명이었다.

<표 III-2> 연구 참여자의 주요 특성

구분	성별	교직경력	교과목
A 교사	여	25년	가정
B 교사	여	24년	수학
C 교사	여	17년	국어
D 교사	여	24년	국어
E 교사	남	28년	영어
F 교사	여	19년	국어
G 교사	남	18년	사회
H 교사	여	27년	수학
I 교사	여	23년	과학
J 교사	여	20년	수학
K 교사	여	32년	영어
L 교사	여	27년	국어
M 교사	여	23년	도덕
N 교사	여	31년	영어

### 3. 자료수집 및 분석

본 연구의 자료 수집을 위해 면담을 주된 방법으로 사용하였다. 면담이란 연구 문제에 대한 적절한 해답을 구하기 위해 연구자가 연구 참여자와 대면하여 실시하는 언어적인 상호작용을 의미한다(김병섭, 2008). 일정한 조건 하에서 언어를 매개체로 하여 질문을 하여 응답을 얻는 과정, 즉 언어적 상호작용과정을 통해 연구 참여자가 내적으로 가지고 있는 바를 인지하는 것이다(김해동, 1993). 자료 수집은 반 구조화된 질문지를 가지고 진행되었으며 질문의 순서나 내용을 면담 상황에 따라 적당히 변경하여 진행하였다. 이러한 면담은 연구자가 상황에 따라 질문의 어구나 순서를 조절할 수 있는 융통성이 있으며, 표준화된 의미를 가지고 의사소통이 가능하기 때문에 타당도 높은 면담결과를 얻을 수 있다는 점에서 장점이 있다(김

해동, 1993).

면담은 2017년 11월 13일부터 12월 4일까지 실시되었다. 본격적인 면담에 앞서 10월 11일에 2명의 교사와 예비면담을 실시하였다. 예비면담의 목적은 참여자가 속한 현장에 대한 이해와 질문지의 적절성을 판단하고 수정 보완하기 위함이었다. 이후 본격적인 면담을 시작하기 위해 사전에 연구 참여자의 근무 학교에 전화하여 연구의 주제와 목적을 설명하고 면담을 요청하였으며, 이를 수락한 14명에 대해 면담 시 익명이 보장되며, 수집된 자료가 연구 이외의 목적으로 활용되지 않는다는 내용으로 구성되어 있는 면담 설명서 및 동의서를 설명하고 이에 대한 서명을 받았다. 면담은 연구자가 사전에 준비한 반 구조화된 설문지로 이루어졌다.

면담은 연구 참여자가 근무하는 학교의 비어있는 회의실이나 교실에서 이루어졌으며 1시간에서 2시간 정도 진행되었다. 면담의 모든 내용은 연구 참여자의 동의하에 보이스레코더를 사용하여 녹음하였다. 또한 면담 이후에 연구 참여자가 진술한 활동 내용 중 인터넷 상의 보도 자료로 확인할 수 있는 부분은 검색을 하여 추가적인 이해를 도모하였다.

본 연구에서는 먼저 소명의식을 다룬 선행연구를 검토하였고 특히, 소명의식의 발견, 개발과 관련된 연구 내용을 분석하였다. 이를 통해 소명의식의 형성과 관련하여 의미와 목적을 형성하는 과정과 이를 저해하는 상황에 관한 이해 및 대처가 핵심적인 문제일 수 있다고 판단하였다. 이에 따라 연구 참여자들이 마주한 도전적인 경험과 이에 관한 해석, 변화한 업의 의미와 목적, 역할 인식 등을 중심으로 분석을 진행하였다.

이를 위해 먼저 면담 전사 자료를 줄 단위로 읽으면서 단어, 문장, 문단 등의 의미 단위를 분석하고 패턴과 테마를 찾는 개방형 코딩을 실시하였다. 이러한 분석은 각 면담이 종료될 때마다 이루어졌으며 마지막 면담이 종료될 때까지 지속적으로 진행되었다. 이 과정에서 참여자별로 적게는 33개부터 많게는 108개까지의 코드가 형성되었다. 연구자는 연구 참여자들의 각각의 사례 내 자료를 주제별로 구분 기준을 세워 분류하였다. 이 때 분류를 정확하게 하였는지 지속적으로 검토하고 불분명한 정보는 신중하게

검토하며 별도로 표시하였다. 이를 바탕으로 주제들 간의 연관성을 탐색하는 축 코딩을 실시하여 범주와 하위 범주를 결정하였다. 이 과정에서 연구자는 ‘목적’, ‘역할 인식’, ‘혼란 상황’, ‘의미 형성’ 등의 코드 덩어리를 발견하고 다른 개별 사례들과의 대조 및 비교를 통해 공통적으로 발견되는 개념 및 내용들을 범주화하였다. 이렇게 범주화된 개념들을 비교, 대조하여 연구의 중심 주제를 찾아 나갔다. 이 과정에서 각 개념의 범주 간의 타당성과 논리적 관계를 지속적으로 점검하면서 최종 개념 범주를 완성해 나갔다. 이 과정에서 소명의식의 형성 과정을 이해하기 위해 변화된 내용이 무엇인지에 관해 주의하면서 분석하였으며 서로 다른 연구 참여자들의 경험과 지속적으로 비교하면서 동일한 현상이 다른 개념으로 명명되었는지를 지속적으로 확인하였다. 이렇게 코드를 도출하는 과정에서 잠정적 결과에 대해 교육학 박사과정 수료자 1명, 교육학 석사과정 수료자 1명에게 보이고 의견을 수렴하여 코드의 명명과 해석에 반영하였다. 이를 통해 소명의식 형성 과정에서 나타난 정당화 과정과 실현 과정에 관한 분석 결과를 구분하여 반영하였다. 또한, 내용에 대한 타당화를 위하여 구성원 검토를 이용하여 수행하였다. 구성원 검토는 행위자 자신의 말이나 행동이 묘사된 초고를 읽도록 요청하는 방법으로 질적 연구의 타당화 방법 중 한가지로 사용된다. 연구 참여자들에게 연구 결과를 이메일로 발송하고, 본 연구자가 작성한 연구 결과와 해석에 대해 검토하도록 요청하였다. 5명의 연구 참여자들이 연구에 대한 의견을 보내왔으며, “전체적으로 볼 때 서사의 큰 흐름은 자연스럽게 이어지는 느낌을 받았다”, “글의 흐름이 교사가 성장하는 과정을 잘 나타냈다” 등과 같은 반응을 보였으며 연구 결과의 타당성에 문제를 제기하는 연구 참여자는 없었다. 다만, A 교사는 교사들의 인터뷰 내용이 어투 그대로 드러나 현장감은 있지만, 반복되는 단어나 속된 말들을 조금 더 매끄럽게 다듬으면 좋을 것 같다는 제안을 해주기도 하였다. 이에 연구 참여자의 진술의 의미가 훼손되지 않는 선에서 이와 같은 의견을 반영하였다.

한편으로 연구 참여자들이 본 연구에 적합한지를 판단하기 위해 이들이



진술한 내용을 검토하였다. 이를 검토하기 위해 소명의식의 핵심적인 특징을 네 가지로 설정하고 이들의 진술문에 이러한 표현이 포함되는지를 검토하였다. 네 가지 기준은 일에 대한 열정(Dobrow & Tosti-Kharas, 2011), 일에서의 재미(Wrzesniewski et al., 1997), 책임감 혹은 도덕적 의무감(Bunderson & Thompson, 2009), 그리고 친 사회적 의도(Elagovan, et al., 2010)이다. 그리고 추가적으로 직접 ‘소명의식’, ‘천직’과 같은 용어를 사용한 경우를 포함하였다. 이에 관해서는 연구 참여자들이 모두 위의 기준 중 3가지 내지 4가지를 만족하고 있어 타당도가 확보되었다고 판단하였으며 총 50개의 코드가 포함되었다.

## IV. 연구결과

연구 결과는 크게 네 부분으로 구성되었다. 첫째, 소명의식 형성 촉발 계기에 관한 분석이 이루어졌다. 둘째, 소명의식 형성 과정에 대한 분석을 제시하였다. 셋째, 소명의식 형성의 결과에 관한 분석을 기술하였다. 넷째, 소명의식 형성 과정에서 드러난 특징을 기술하였다.

### 1. 소명의식 형성 촉발 계기

연구 참여자들은 교직에 들어오자마자 교사로서의 소명의식이 온전히 형성되어 있던 것은 아니었다. 소명의식을 친사회적 의도를 추구하는 일련의 행동으로, 개인이 하고 싶은 것, 해야 하는 것, 현재 하고 있는 것을 통합하는 것(Elangovan et al., 2010)이라고도 하는데, 초기에는 이들이 하고 싶은 것, 해야 하는 것, 하고 있는 것이 완벽히 통합되지는 못한 양상을 보였다. 보다 구체적으로 소명의식의 세 가지 특징 중 하나인 목적과 사명에 대한 분명한 이해(sense of clarity of purpose and personal mission)가 미흡한 상태였으며, 교직 생활 중 마주하는 다양한 경험으로부터 혼란을 겪게 되었다.

기존의 연구에서 이러한 혼란은 소명의식의 형성을 방해하는 요소로 이해되기도 하는데(Lepisto & Pratt, 2017), 연구 참여자들에게는 오히려 혼란의 경험이 소명의식 형성을 촉발하는 계기로 작용하기도 하였다. 다만, 이들이 하는 모든 경험이 혼란을 야기하는 것은 아니며 모든 혼란이 소명의식 형성의 촉발 계기가 되는 것은 아니다. 소명의식의 형성과 관련하여 이들에게 중요했던 촉발 계기는 자신의 목적과 역할에 혼란과 반성을 일으킨다는 점이었다. 이와 같이 소명의식의 형성 계기로 작용한 경험은 크게 ‘기대 불일치’와 ‘급격한 공감’의 경험으로 나타났다. 본 절에서는 이에 대

한 분석을 제시하고자 한다.

한편 연구 참여자들마다 혼란과 반성이 찾아오는 경험을 하는 시기는 각자 다르게 나타났다. 이들은 ‘처음에는’ 혹은 ‘초기에는’과 같은 용어를 사용하면서 시기를 구분하기도 하였는데, 여기서 ‘초기’는 고정된 물리적인 시간만을 의미하지 않는다. Denis, Lamothe와 Langley(2001)의 제안처럼 이는 연구 참여자들이 그들 내에서 추구하는 맥락과 행동의 연속성이 분절되는 지점을 포착하여 구분한 것이며, 일종의 시점에 괄호를 치는(temporal bracketing) 방식(Langley, 1999)으로 이해하고자 한다.

## 가. 기대 불일치

기대 불일치란 사후성과와 사전기대의 차이를 의미한다(박성용, 김준석, 나철희, 2016). 교사들은 어떤 행위를 할 때 행위의 결과에 대한 모종의 기대를 가지고 있다. 이는 비단 교사들뿐만 아니라 모든 사람들에게 해당되겠지만, 이러한 기대 불일치 경험은 교사가 가지고 있던 가정 혹은 명제에 의문을 제기하고 이에 대한 수정을 요구하였다. 즉, 기대의 불일치가 일어났을 때 교사는 이를 해석하고 가정을 재설정하며 다시 명제를 구성하게 된다.

이러한 기대 불일치 경험은 일종의 도전적 속성을 띠기도 하였다. 도전(challenge)이란 어떠한 행동을 취하려 할 때 이를 제한하는 지각된 문제이다(Berg et al., 2010). 이러한 도전 경험은 개인의 정체성과 목적에 의문을 제기하고 강력한 의미 형성의 촉발 계기(sensemaking trigger)로 작동(Maitlis, 2009)하기도 하였다.

### (1) 지루한 수업

연구 참여자들에게 대표적인 기대 불일치 중 하나는 수업 상황에서 나타났다. 교사는 수업으로 말한다. 교사에게 수업은 가장 핵심적인 업무이며

수업을 통해 학생을 만난다. 이 때 교사가 수업 상황에서 기대하는 것은 자신의 수업을 학생들이 흥미롭고 의미 있게 받아들이는 것이다. 수업이라는 업무가 교사에게 갖는 의미는 막중하여 교사가 기대하는 수업의 모습이 무너지게 될 경우 교사는 혼란을 경험하게 되었다.

다만 우리나라 교직의 특성상 교사의 수업 시간은 절대적인 보장을 받고 외부의 간섭이 허용되기 어렵다. 또한 가르치는 내용이 매년 역동적으로 변하는 것은 아니며 얼마간 반복적인 성격을 띤다. 때문에 A 교사의 말처럼 “그냥 그렇게 젖어들 수” 있을 수 있다. 그러나 A 교사는 어느 순간 “고민”이 생기기 시작한다. 수업 시간에 줄고 있는 학생들을 보면서 자신의 수업에 의문을 갖기 시작한 것이다. 이 때 A 교사는 자신의 수업이 재미가 없다는 사실을 깨닫고 “그냥 내버려 둘지” 수업을 개선할지에 대한 고민이 시작되었다.

솔직히 말씀드리면 그냥 그렇게 젖어들었던 것 같아요. 수업을 하면서 그냥 제가 하고 있는 방식에 대해서 특별히 ‘아 내가 잘못하고 있는 거 아닌가?’ 이런 고민 안하고. 단지 한 4~5년 전부터 살짝 고민을 시작한 게 뭐냐면, 어? 막 수업을 하고 있는데 줄고 있는 아이들 저거 어떡하지? (중략) 어떡하지? 재는 분명히 내 수업이 재미없는 거야. 그렇다면 아 재미 없으니까 듣지 말라고 그냥 내버려둬야 되나? 아니면 어떻게 해야 되지?  
(A 교사)

이처럼 수업에서의 기대 불일치 경험은 문제를 인식하고 이를 해결하도록 촉발한다. 하지만 이를 해결할지 여부는 교사의 ‘선택’이었으며 그 상황을 얼마나 심각하게 받아들이는가에 달려 있었다.

수업 상황에서의 기대 불일치는 학생의 직접적인 피드백을 통해서 경험하게 되기도 하였다. F 교사는 교원능력개발평가가 시작된 첫 해에 자신의 수업에 대한 학생의 평가를 보고 충격을 받았다. 당시에 느꼈던 F 교사의 충격은 “교직을 떠나야 하는지”를 고민할 정도였다. F 교사는 이전까지의 수업 방식이 스스로 대단히 만족스러웠던 것은 아니지만, 자신은 열심히

하는 교사라고 합리화하고 있었다고 고백한다. 그러나 자신이 만족스럽지 않았던 부분이 “이제 아이들에게 들킬 수밖에 없는 지경”에 이르렀다는 사실에 상황을 해결하기 위한 고민이 시작되었다.

그냥 스스로 나는 열심히 학습지를 만들고 PPT를 만드는 교사야. 나는 이 정도면 잘하고 있어. 라는 생각을 했죠. (중략) 그 친구가 많이 쓰지도 않았어요. 한 문장을 썼어요. 초성학습지와 PPT니까 클릭이죠. ‘클릭만으로 하는 수업은 조금 그렇지 않나요?’ 라는 질문을 한 거죠. 그래서 ‘아 내가 스스로 이게 아닌데’ 라고 생각했는데, 이제 아이들에게 들킬 수밖에 없는 지경에 이르렀구나. 하고 굉장히 많이 고민을 했어요. 교직을 떠나야 되나? 아니면 남아야겠다면 방법을 찾아야 된다. (F 교사)

한편 M 교사는 학생들이 수업 시간에 자는 모습을 보는 것이 “참을 수가” 없었다. 학교를 옮기면서 새로운 학생을 만나 처음 겪는 광경이었다. 그러나 그 감정의 대상은 학생이 아니라 자신의 수업이었다. 이전의 학교에서는 학생들이 수업을 열심히 들었는데, 새로운 학교에서 “눈이 풀려 있는” 학생을 만나면서 자신의 수업에 대한 고민이 생기기 시작하였다.

제가 2006년도에 여기로 옮겨왔거든요. 학교를 옮겨오면서 많이 바뀌었어요. 일단 아이들이 그 때 시기도 조금 그렇지만 이 학교에 오니까 아이들이 어, 뭐라고 그래야 되지. 이렇게 기운도 없고 수업 시간에 눈이 풀려있고, 그러니까 수업에서 자꾸만 앞드리는 아이들이 생기고. 아무리 강의를 재미있어 해도 10분 20분 넘어가면 아이들이 졸리잖아요. 그러면 자기 시작하고, 저는 그게 교사로서 참을 수가 없는 거예요. 아이들이 내 수업 시간에 자, 그거는 내 수업이 얼마나 지루한가? 이거에 대한 고민이 오기 시작한 게. (M 교사)

이처럼 수업 상황에서 기대 불일치는 교사 자신의 수업에 대한 의문을 제기하고 이의 해결을 촉구하는 중요한 경험이었다. 교사의 수업은 단지

수행해야 하는 업무의 하나라기보다 이들의 존재 목적과도 연결이 된다. 이와 관련된 혼란은 교사로 하여금 수업의 목적, 방식, 내용, 평가의 기준 등을 다시 돌아보게 만든다. 이는 학생을 위해 무엇을, 왜, 어떻게 전달해야 하는지에 대한 근원적인 질문이었으며 자신의 목적과 역할을 재고하게 되는 계기로 작용하였다.

저 영어 선생이거든요? 밑줄 그어가면서 뭐 쪼개가면서 이거 문법이 어떻니, 뭐 화살표 끌어다가 선행사가 어쨌니. 뭐 이거는 너무 무의미한 일이라고 생각했어요. 이게 물론 전혀 필요 없는 일은 아니지만 내가 영어교사로서 아이를 기르는 것이 이게 다인가? (E 교사)

이상과 같은 경험은 의문, 혼란, 위기감, 자신에 대한 분노와 같은 감정을 불러일으키면서 교사를 동요하게 만든다. 중요한 것은 이러한 상황에서 문제를 교사 자신에게서 찾으려 하였다는 점이다. 수업이 기대대로 되지 않는 이유를 학생의 탓으로 귀인하는 순간 교사 자신의 목적과 역할에 대한 인식의 변화는 일어나기 어렵다. 문제 상황에 대해 적극적으로 해결책을 강구하려는 고민과 성찰은 이들의 존재 이유를 다시 생각하게 만드는 계기가 되었다. E 교사의 말처럼 “영어교사로서 아이를 기르는 것이 이게 다인가?”와 같은 말에는 자신의 정체성에 대한 고민이 엿보인다. 이처럼 수업 상황에서의 기대 불일치 경험은 교사로서의 목적과 역할에 대한 근원적인 질문을 제기하였으며 이는 교직의 가치에 관한 질문으로 연결되어 나갔다.

## (2) 불가능한 통제

교사들은 초기에 학생들을 완벽히 통제할 수 있을 것이라 기대하였다. 그러나 교육의 실제에서는 반드시 교사가 원하는 대로 학생이 변화하는 것은 아니었다. 교사들은 교직생활 중 통제가 불가능한 상황을 마주하게 되

었다. 교육을 “인간 행동의 계획적인 변화”로 정의하기도 하는데(정범모, 1968), 교사가 이러한 교육의 목적을 실현하는 존재라고 본다면 학생을 변화시키는 것이 불가능하다는 사실은 교사의 존재 목적과도 관련된다.

교사들이 자신을 ‘학생을 통제하여 변화를 일으키는 사람’으로 인식하고 이를 교사로서의 목적으로 삼을 경우, 통제가 불가능한 상황이 발생했을 때 의문과 혼란을 느끼게 되었다. 교사들은 초기에 학생은 자신이 기대한 대로 변화할 것이며, 그렇게 변화하지 않을 경우에는 학생이 무언가 잘못된 것이라는 믿음을 가졌다. N 교사는 방법을 가르쳐주고 “외워”하면 학생들이 외운다고 생각했다. 그러나 그대로 따르지 않는 학생들을 보면서 “왜 안하지?”와 같은 의문을 품으면서 “제가 안 해서 안 하는 것”이라고 생각하였다. M 교사는 답임을 맡으면 매 쉬는 시간마다 학급에 들어가 살필 정도로 학급 관리에 노력하는 교사였다. 그런데 학생들이 졸업하고 자신을 다시 찾아왔을 때 자신이 모르던 새로운 사실을 알게 되었다. 당시에 “심각하게 다친 학생”이 있었는데 자신이 알지 못하였던 것이다. 마치 자신은 “신적인 존재”로서 학생들의 일거수일투족을 알고 있으면서 자신이 의도한 대로 학급을 통제할 수 있다고 생각하였는데 이러한 믿음이 깨진 것이다.

예전에는 내가 컨트롤 할 수 있다고 생각했어요. 그니까 ‘이렇게 이렇게 들으면서 외워’ 하면 학생도 외운다고 생각을 했던 적도 있었던 거 같아요. 물론 뭐 100% 외우는 건 아니지만. 요렇게 하면 요렇게 되는데 왜 안 하지? 내가 하라고 한 대로 하면 할 수 있는데 학생이 안 해서 안 하는 거라고 생각을 한 거죠. (N 교사)

나중에 그 아이들이 졸업하고, (중략) 와서 얘기해보면 내가 몰랐던 부분들이 너무 많은 거예요. 그러니까 아이들이 이런 싸움들이 있었고 그거 때문에 심각하게 다친 적이 있는데 제가 모른 거죠. 그러니까 제가 오만했던 거죠. (중략) 그 때는 내가 어떤 신적인 존재로서 아이들을, 우리 반에서 벌어지는 모든 것들은 내가 다 알아야 되고. 아이들한테 내가 다 가르칠 수 있고. 아이들 뭐든 100% 다 따라올 수 있고. (M 교사)

I 교사는 자신의 경험을 돌아봤을 때 “너무 열정만 앞서갔던” 시절이 있었다고 하였다. 이를 “목표 지향”이라고 표현하기도 하였는데, 어떤 정해진 결과를 향해 학생들이 반드시 나아가야 한다는 믿음과도 같은 것이었다. 따라서 “학생의 다양성을 용납하기 어려운” 모습을 보인다. 그러나 I 교사는 자신이 아무리 노력해도 해결하지 못하는 문제를 경험하였다. 이른바 ‘왕따 사건’이 있었는데 자신의 이론적 지식과 경험적 지식을 총동원해도 해결이 되지 않았던 것이다.

내가 이 아이들을 정말 잘 변화시켜서 잘 끌고 나가야겠다. 그런 어떤 열의에 불타올랐었죠. (중략) 목표 지향이라든지 또는 열정이죠. 이 넘치는 열정으로 그런 다양성 이런 것들을, 학생의 다양성 이런 것들을 용납하기 어려운... 저도 그러지 않았을까 싶어요. 너무 열정만 앞서갔던, 그랬던 거 같아요. (중략) 여학생 왕따 사건이 우리 반에 있었어요. 여학생 왕따 사건이 있었는데 잘 해결이 안 되더라고요. 그런 문제가. 내가 우리가 교직을 하면서 이론적으로 배워왔던 거 그리고 10여년의 내 경험이 있지만 그래도 원만하게 해결이 어렵더라고요. (I 교사)

초기에 이들은 자신이 통제할 수 없는 상황을 ‘예외적인’ 현상으로 이해하고 현상 그 자체로 받아들이지 않는다. 왜냐하면 “어쨌거나” 그렇지 않은 경우가 대다수이고 거의 뜻한 바대로 되기 때문이었다.

어쨌거나 그전에는 거의 뜻한 바대로 다 되니까. 완벽하게는 안 되지만 겉으로 드러났을 때는 성적도 잘 나오는 거 같고 내 앞에서는 좀 나아지는 거 같고 그랬기 때문에 나는 아 ‘내가 원하는 대로 됐구나’ 하고 생각을 했었겠죠. (I 교사)

그러나 학생을 완벽히 통제하지 못하는 경험은 교직 생활을 하면서 축적된다. 따라서 초기에는 이러한 현상을 예외적으로 받아들이더라도 경험이 누적되면 점차 자신의 존재 이유를 돌아보게 된다. 교사 자신이 원하는 목



적이 달성되지 않음으로써 무언가 다른 해결책이나 관점이 요구되기 시작하는 것이다. 교사마다 이를 인지하는 시점은 서로 다르게 나타났으나, 통제가 불가능한 상황에 대한 경험은 ‘학생을 변화시키는 것’이 무엇인가에 관한 질문을 하게 만들었다. 이는 다시 말하면 교육의 목적, 교사의 존재 목적과 관련된다.

이처럼 수업 장면 혹은 생활지도 장면에서 기대 불일치 경험은 시간이 지남에 따라 교사들에게 점차 누적되어 갔다. 수업과 생활지도 모두 교사의 존재 이유와 밀접하게 관련된 교직경험이다. 이에 대한 의문과 혼란은 교사들의 목적과 활동에 불일치를 일으키면서 자신의 존재 이유에 대한 성찰을 동반하게 된다.

## 나. 급격한 공감

여기서 ‘급격한 공감’은 급격히 대상에 대해 감정이 이입이 되어 대상에 대한 이해가 빠르게 심화되는 경험으로 이해하고자 한다. 이 경험 자체는 직접적으로 혼란의 경험은 아닐 수 있다. 그러나 급격한 공감 경험은 대상에 대한 이해의 지평을 빠르게 확장시킴으로써 자신의 지난 경험을 돌아보고 반성을 하게 만들었다. 이러한 경험은 지금까지 느끼지 못했던 감정을 동반하면서 대상에 대해 더욱 깊은 이해를 하게 만들고, 교사로서의 목적과 역할에 대한 성찰을 일으켰다.

### (1) 부모 됨

연구 참여자들에게 ‘부모가 되는 경험’은 각별한 의미를 지니고 있었다. 부모가 되어 자녀를 기르는 경험은 교사가 학생을 가르치는 일과 유사한 속성을 지닌다. 몇몇 연구 참여자들은 “교사에게는 육아의 경험이 꼭 필요하다”고 역설하기도 하였다. 이들은 부모가 되고 시간이 지나 학부모가 되는 경험을 하면서 아이를 교육한다는 사실이 얼마나 중요하고 어려운 일인

지 몸소 깨닫게 된다. 이들에게 부모가 되는 경험은 자신의 직업을 돌아보게 하는 반성의 경험이었으며, 그들이 매일 대하는 학생에 자식을 투영하여 바라볼 수 있게 만드는 공감의 경험이었다.

L 교사는 처음 출산을 했을 때 “애가 바스러질까봐” 만지지 못하였다고 한다. 모든 학부모가 자신과 같은 마음을 느꼈을 것이라는 생각에 학생들 한명 한명이 전보다 귀하게 느껴졌다고 한다. 이처럼 부모가 되는 경험을 통해 학생들 학생들에게 ‘머리’가 아닌 ‘가슴’으로 다가갈 수 있게 되었다. L 교사에게 출산의 경험은 교육의 핵심적인 수요자인 학생을 더욱 깊이 이해할 수 있게 되는 공감의 경험이었다.

출산하고 애 처음 낳았을 때 너무너무 신기하고 애가 바스러질까봐 못 만지겠더라구요. 어떻게 하다가 수건이 딱 벗겨지고, 배냇저고리가 벗겨졌는데 이걸 만질 수가 없는 거예요. 바스러질까봐 막. 그랬는데 간호사가 그냥 사람 다루듯이 하더라구요. 그래가지고 아 이렇게 하면 되는구나. 그렇게 생각을 했었거든요. 바스러질까봐 못 만지던 그런 마음이 이 한 명 한 명 부모님들도 그랬겠구나. 그런 생각이 드니까 애들이 다 좀 귀해지죠. (중략) 옛날에는 애들을 대할 때 머리와 가슴이라고 한다면 더 머리 쪽이었는데, 이제 애들을 낳고 나서는 더 가슴 쪽이 더 애들한테 다가갈 수 있었던 거 같아요. (L 교사)

자녀를 기르는 경험은 공감의 경험이면서 ‘책임’의 경험이기도 하였다. 학생들이 귀해지는 만큼 교사는 자신의 존재에 책임을 느끼게 되는 것이다. E 교사는 자녀를 길러본 부모는 “애 하나 기르기가 정말 쉬운 일이 아니라는 사실을 대번 안다”고 하였다. “월급 받고 기르는 자식이라고 대충 하면 안 된다”는 말에는 책임감이 묻어 나온다. J 교사는 출산 후, 동료 교사가 그들의 자녀를 본인에게 맡기고 싶은 교사가 되리라 다짐하였다. 특히 자녀들이 성장하면 할수록 바람직하지 못한 교사의 모습을 경계하는 마음이 강해졌다. 부모가 되어보면서 바람직하지 못한 모습을 보이는 교사가 “우리 애 담임이면 어찌지”라는 상황을 그려볼 때 느끼는 위기의식이 이때

부터 피부로 와 닿는 것이다. 이와 같이 부모가 되는 경험은 교사들에게  
일의 의미와 무게를 다시 한 번 돌아보게 만드는 중요한 경험이었다.

자녀를 길러본 부모들은 대번 알죠. 애 하나 기르기가 정말 쉬운 일이 아  
니죠. 자신의 총력을 다 해서 연구하고 모색하고 고민하고 그래야 되는 일  
인데, 그 월급 받고 기르는 자식이라고 대충하면 안 되는 것 같구요. (E  
교사)

제가 이 때 애기 낳고 나서부터 제가 생각하는 교사는요. 내 아이 옆에  
있는 선생님이 자기 자식을 나한테 맡기고 싶은 선생님이 되고 싶었어요.  
지금도 저는 그래요. 그렇잖아요. 아 저 선생님 반에 우리 애가 들어가면  
어쩌지? 이런 생각 말고. 저 선생님 반에 우리 애가 되면 너무 좋겠다, 저  
는 그렇게 되는 게 항상 제 생각이예요. 지금도. 그때부터 계속 생기는 거  
죠. 특히 애가 더 클수록. 더 클수록 선생님들이 뭐 옳지 않은, 이상한 그  
런 행동을 하는 거 봤을 때 어쩌지, 걱정을 해요. 어쩌지, 우리 애 담임이  
면 어쩌지. (J 교사)

자녀들의 성장은 교사로서 자신이 해야 할 역할을 새롭게 인식하는 계기  
가 되기도 하였다. D 교사는 자식들이 자라면서 “어느 순간, 아이들의 인  
생을 보게 되었다”고 하였다. 바꿔 말하면 그 동안은 아이들의 인생을 제  
대로 보지 못하였다는 말이 된다. 학생들의 인생이 보이는 순간 학생들에  
게 교사로서 “감당할 수 있는 분야”에 대해 생각하고 무엇을 할 수 있을지  
고민이 생기기 시작한다. 그러나 이러한 경험은 “어느 순간”이라는 말처럼  
느닷없이 찾아오는 경험이다. 따라서 자신의 목적과 역할에 대한 성찰을  
일으키게 된다.

교사를 하다보면 어느 순간에, 나보다 학부모가 나이가 더 많았어요. 많았  
다가, 어느 정도 되면 학부모가 나랑 동갑인 경우가 있고, 어느 정도 지나  
니까 훨씬 어려워지고, 그렇잖아요. 아이들도 처음에는 내 아이들보다 큰 아  
이들을 가르쳤다가, 점점 어려워지다가 지금 거의 제가 막낸데, 손녀딸이 3

학년이거든요. 그러니까 우리 아이들은 시집 장가를 아직 안 갔지만, 근데 애네들이 이제 손녀, 손자뻘이 될 수도 있다는 생각이 드는 거예요. 어느 순간 수업할 때 바라보는 게, 아이들의 인생을 보는 거예요. 내가 교사면 아이의 진로 문제, 아이에 대한 지식적인 부분, 내가 감당할 수 있는 분야들이 여러 개 있잖아요. (D 교사)

부모가 되는 경험은 ‘기대 불일치’ 경험을 포함하기도 한다. 학교에서 학생들이 기대에 일치하지 않는 행동을 하는 것과 마찬가지로, 부모로서 기대하는 행동을 자식이 하지 않는 경우를 겪게 된다. 비록 두 경우 모두 유사한 상황일지라도 부모와 자식과의 관계에서 느끼는 감정은 더욱 강하고 직접적으로 느껴진다. A 교사는 학생과 자녀를 교육할 때 자신이 생각했을 때 해야 할 것을 “강요”하였다고 한다. 이로 인해 사춘기 시절의 딸과 갈등이 있었는데, 딸이 극단적인 시도를 하였다는 사실을 알고 자신이 교사의 자격이 없는 것은 아닌지 고민하게 되었다. “나는 선생님 자격도 없나?”와 같은 생각을 할 만큼 교사로서의 존재 이유에 강한 동요를 일으킨 것이다. K 교사는 친자를 출산하기 전에 보육원과 연이 닿아 그곳의 아이들을 데리고 와서 양육한 경험이 있었다. 비록 친자는 아니었지만 아이의 부모 역할을 하게 되었다는 점에서 다르지 않았다. 이 아이들은 같이 지내면서 소위 문제를 일으키게 되는데, 이를 지켜보면서 이도 저도 못하는 자신을 발견하게 되었다. 소위 학교에서 문제를 일으키는 학생을 자신의 자식으로써 경험해본 것이다. 이를 통해 “학생들을 보는 눈이 바뀌었다”고 한다. 문제아들이 보여주는 표면적 행동보다 그들의 내면에 공감할 수 있게 된 것이다.

이거 이만큼 해야 되고, 숙제 이만큼 해야 되고, 이런 걸로 굉장히 강요를, 그러면 다른 애들한테도 제가 그랬을 거 아니에요. 이거 이렇게 해야 되고, 이렇게 해야 되고, 하하하. 근데 이제 어렸을 때는 그렇게 그게 됐는데, 이제 크면 안 되잖아요. (중략) 좀 부끄러운 얘기긴 한데, 제 딸이 중학생일 때 사춘기일 때 딸이 정말 갈등을 하다가 집 나갈 거라고. 근데

나가라 그랬어요. 그랬더니 정말 가방을 썼어요. 가방을 싸서 나가려고. 근데 이제 안 나갔어요. 근데 어느 날 보니까 딸이 손목에 이렇게 그었더라고요. 그 때 좀 힘들었죠. 어? 정말 애가 사춘기인데, 나는 사춘기 우리 딸을 이렇게 힘들게 하는데 ‘어 정말 나는 선생님 자격도 없나?’ 그런 생각을 했었어요. (A 교사)

제 아이들을 낳기 전에 보육원에 있는 아이 둘을 데려다가 키운 적이 있어요. 보육원에 둘이 자매였거든요. (중략) 어느 날 갑자기 애가 가출을 한거예요. 그래서 수소문을 해서 하루 만에 애를 찾아왔는데, (중략) 애가 화장실을 갔다가 담배를 피우는 거예요. 제가 너무 놀랐어요. 그 순간에 제가 애한테 해줄게 아무것도 없더라고요. 애를 혼내면 내 자식이 아니라서 혼내는 것 같고 그렇다고 아무것도 안 해주자니 내 자식이 아니라서 그냥 방치한다고 할 거 같고 엄청나게 갈등이 생기더라고요. (중략) 그러면서 우리 아이들을 보는 눈이 바뀌더라고요. 학생들 중에 학교에 문제아들이 있잖아요. 그 전까지는 재는 문제아야 하고 제가 인식을 했던 거 같아요. 그런데 제가 개를 보면서 재 속에서 뭔가 아픔이 있겠구나 하고 생각을 하게 된 거죠. (K 교사)

이상과 같이 부모가 되는 경험은 자신과 자식과의 상호작용을 거울로 자신과 학생과의 관계를 비추어 교직의 의미를 다시 생각하게 만드는 중요한 경험이었다. 한 학생을 교육한다는 것이 무엇인지에 대해 가장 가까운 자신의 일을 통해 느껴보는 것이다. 즉, 교직이라는 업의 직접적인 수요자가 되어보고, 수요자이자 공급자인 자신의 존재 목적을 재인식하고 반성하게 만든다. 이처럼 부모가 되는 경험은 교직의 의미를 더욱 깊게 이해하도록 촉구하는 역지사지(易地思之)의 경험이었다.

이는 교직이라는 업의 특수성과도 관련이 있을 것이다. ‘아이를 기른다’는 경험과 ‘학생을 가르친다’는 교사의 업무가 유사하므로, 부모가 되는 것은 교사 자신의 삶과 매우 밀접하게 연결되면서 독특한 경험이 된다. 회계사가 자녀를 기를 때 자신의 직업에 대해 다시 돌아보는 경험과 교사의 그것과는 분명히 차이가 있을 것이다. 이는 업의 의미를 깊이 깨닫기 위해서

는 그 업의 가장 가까운 수요자가 되어보는 경험이 주요하다는 것을 시사한다.

## (2) ‘사연 있는’ 학생과의 만남

연구 참여자들은 경제적으로 어렵거나 소외된 학생들을 만나면서 강한 연민과 공감의 경험을 하기도 하였다. 연구 참여자들은 교직 경력이 축적되고 열악한 환경에 처한 학생들을 만나보기도 하면서 기존에 보지 못했던 학생들의 사연을 접하기도 한다. 이는 기존에 자리 잡고 있던 학생에 대한 상(像)의 스펙트럼이 확장되는 경험으로 교사로서 자신의 역할 범위에 대한 성찰을 동반하였다.

H 교사는 지방에서 서울로 처음 발령을 받아서 오게 된 학교에서 지금까지 보지 못한 어려운 학생들을 만나게 되었다. 이들의 사연은 기존에 근무하던 지방에서 보지 못하였던 새로운 종류의 것이었다. 학생들이 경제적 격차를 체감하면서 느끼는 소외를 곁에서 지켜보면서 가슴 아파 하였다. H 교사는 이러한 문제를 교사가 완전히 해결할 수 없다는 것을 몸소 느끼면서 ‘해줄 수 있는 일’이 너무 없다는 무력감을 느끼게 되기도 하였다. 이외에도 H 교사는 “본의 아니게 먼저 간 아이들”을 보기도 하고, “드라마틱한 사건들”을 우연히 남들보다 많이 경험하기도 하였다. 이러한 경험들은 교사가 학생에게 어떤 존재일 수 있는가에 대해 고민하는 계기가 되기도 하였다.

근데 여기 서울에 딱 와서 느낀 건 애들이 정말 어려웠어요. 그때 당시 왔을 때 대졸자 학부모도 방에 1, 2명밖에 없었고요. 100만 원 이상 수입이 되는 집도 정말 없었어요. 근데 애들이 보이는 건 그게 아닌 거죠. 강남도 보이고. 아파트 주소도 한 반에 1명밖에 없었거든요. 그 아이들에게 느껴지는 스스로의 갭이 굉장히 크더라고요. 굉장히 크고 그러면서 아이들이 망가지는 부분들. (중략) 애넌 조폭하고 연결되어 있어서 세니까 이

런 상태에서 가해자를 강제전학 보내고 하고 이런 식이면 피해자의 학부모가 따로 찾아와요 세계 하지 말아 달라. 우리는 여기서 더 이상 갈 곳이 없다. 진짜 무섭게 하거든요. 그 속에서 제가 느껴지는 부분들이 '아 정말 내가 해줄 수 있는 게 없구나'. (중략) 뭔가의 사연이 정말 많아요. 본의 아니게 먼저 간 아이들도 있고요. 되게 좀 많아요. 어떻게 이야기 하다보니깐 저처럼 드라마틱한 사건들이 선생님들이 다 많지는 않더라구요. 제가 어쩌다보니깐 되게 많긴 한데. (H 교사)

M 교사도 학교를 옮기면서 “어려운 아이들”을 많이 접하게 되었다. 업무의 일환으로 교육복지 사업을 하면서 만나게 된 학생들은 기존에는 보지 못했던 사연들을 지니고 있었다. 업무상 이들을 가까이 접하게 되면서 학생 개개인이 갖는 상처를 느낄 수 있게 되었다. 이러한 학생들을 가까이서 접해보지 않았다면 몰랐을 사실이기도 하였다. 이로 인해 소외된 학생들을 돌보지 못하는 것은 학생 개인의 인생뿐만 아니라 사회적 문제로까지 연결될 수 있을 것이라는 위기감을 느끼게 되었다. 기존에는 신경 쓰지 못했던 교사의 역할에 대한 인식이 생겨나는 것이다.

어려운 아이들을 되게 많이 보니까 저 아이들이 정말 태어난 것이 죄가 아닌데 그냥 재네들이 느끼는 건 자기가 태어났다는 것조차 죄로 느끼는 아이들이 되게 많거든요. 그러니까 부모들이 그렇게 키우는 거죠. '너 땀에...' 이렇게 키우다보니까. 그런데 그 아이들을 진짜 학교에서조차 케어하지 못한다면 또 하나의 사회적 문제를 야기할 수도 있겠다. 그러니까 사회 전체로 보면 사회적 문제고 개인한테는 인생을 망치는 거잖아요, 그쵸? 그래서 그런 기능을 학교가 해야 된다는 생각을 많이 가지게 되었어요. (M 교사)

B 교사는 육아휴직을 마치고 복직을 하면서 열악한 환경에 있는 학교에 발령 받게 되었다. 면담 중에도 학교의 위치와 주변 환경을 그림으로 그려가면서 얼마나 열악한 환경인지를 강조할 만큼 당시에 느낀 충격이 컸다는

사실을 알 수 있었다. 당시에 “너무 가슴이 아팠다”고 회고하면서 감정적인 동요가 있었음을 보였다. B 교사는 이 경험으로 인해 자신이 목적하는 교사상을 다시 정립해야 할지 고민이 되었다. 이전에는 “말 잘하는 선생님, 재미있는 선생님”이 되고 싶었는데 이제는 “어떤 선생님이 되어야 하나”는 정도로 심각한 것이었다.

복직을 하고나면서, 여기 못사는 애들이 있잖아요. 못사는 애들, 여기도 못 사는 애들, 못 사는 애들, 못사는 애들이 있잖아요. (중략) 너무 가슴이 아픈 거야. 애네들이. 그러니까 그런 애들을 뭔가 해주고 싶은 마음이 있었던 거예요. 그때 제가 어느 연수를 갔는데, 그 강의하시는 분이 자신의 교사상을 이야기하래요. 그 전에는 말 잘하는 선생님, 재미있는 선생님. 수업시간에 재미있게 말 잘하는 선생님이었어요. 그런데 그 때는 고민을 하게 된 거예요. 어떤 선생님이 되어야 되나. (B 교사)

이렇듯 학생을 보고 “마음이 아픈” 감정을 느끼는 경험을 통해 이 사회에서 교사가 존재하는 목적을 다시 생각하게 된다. 이들에게 학생들은 단지 자신이 맡은 수업 시간 안에서만 존재하지 않게 된다. 그들이 학생을 투과하여 바라보는 광경은 C 교사의 말처럼 학생들이 “앞으로 답습해서 나갈 사회적 지위와 경제적 지위”나 “가난의 순환과 사회적 하류층의 순환”의 모습이다. 따라서 “가르치는 것 말고도” 학생들에게 해줘야 할 일이 많아진다. 이처럼 ‘사연 있는 학생들’을 만나는 경험은 교사들에게 존재 목적과 역할에 대한 성찰을 가져오는 중요한 계기가 된다.

아이들이 되게 어렵고, 부모님의 학력도 되게 높지 않았고, 결손 가정도 굉장히 많았고, 급식도 제대로 못 먹는 아이들이 꽤 있었던 환경에 있었기 때문에 제가 가르치는 것 말고도 케어해주거나 돌봐주어야 될 부분이 많았고, 그 아이들이 앞으로 답습해서 나갈 사회적 지위와 경제적 지위가 불쌍해서 그 아이들이 갖게 될 가난의 순환과 사회적 하류층의 순환이 너무 안 되니까. (C 교사)



교사를 하다 보면 조손 부모들도 많고, 결손 가정의 아이들이 너무 많잖아요. 마음이 아프고 이런 애들이 너무 보인단 말이에요. (D 교사)

이상과 같이 부모가 되는 경험과 사연 많은 학생을 만나는 경험은 급격한 공감을 불러일으키면서 자신의 목적과 역할을 되돌아보게 만들었다. 이는 교육의 핵심 수요자라고 할 수 있는 학생에 대한 관점과 이해가 기존과 달라지기 시작하기 때문이다. 교사의 모든 일은 중국에 학생을 위한 것과 연결되는데 급격한 공감의 경험은 교사들의 존재 이유를 빠르게 다시 살피게 만들었다. 어쩌면 겪어보기 전까지는 알 수가 없는 경험이기도 하였다. 이렇게 급격하게 찾아온 공감의 경험은 자신의 일에서의 목적과 역할을 다시 살펴보게 만들며 기존의 존재 방식과는 또 다른 존재 방식을 정립하도록 촉발하였다.

종합하자면 교사의 소명의식 형성 계기로써 ‘기대 불일치’와 ‘급격한 공감’의 경험은 공통적으로 자신의 일의 의미와 목적, 역할에 대한 성찰을 불러 일으켰다. 소명의식이 형성되기 위해서는 명료한 목적과 역할에 대한 상이 정립되어야 하는데, 기대 불일치와 급격한 공감은 자신의 목적과 역할의 부분적 해체를 일으키면서 정당화를 요구하기 시작한다. 이는 교사로서의 목적에 대한 분명한 이해를 위해, 먼저 분명히 이해되지 않는 부분을 인식하도록 만든다는 점에서 중요했다.

물론, 이러한 경험이 그대로 소명의식의 형성과 연결되는 것은 아니다. 오히려 기대불일치와 같은 경험 그 자체로는 교사의 소명의식을 불분명하게 만드는 위험요인이 될 수도 있다. 이와 같은 많은 교사들이 겪을 법한 경험이라고 볼 수 있는데, 그렇다고 대부분의 교사가 소명의식이 투철하다고 보기는 어려울 것이다. 그렇다면 이들이 소명의식을 형성할 수 있었던 원동력은 무엇인가? 이 질문에 답하기 위해 상술된 어려움에 이들이 대처해 나간 과정을 드러내고자 한다.

## 2. 소명의식 형성 과정

본 절에서는 교사들이 겪은 혼란과 반성 속에서 소명의식이 형성되어 가는 과정을 분석하였다. 이들에게 소명의식이 형성된다는 것은 단지 외부에서 갑자기 특정한 감정이 ‘느껴지는’ 것이 아니었으며, 자신의 일에 가치 기준을 부여하고 일을 충실하게 만들기 위해 주도적으로 노력한 결과였다.

이 과정은 크게 ‘정당화 과정’과 ‘실현 과정’으로 나타났다. 정당화 과정은 ‘교사의 영향력에 대한 이해’, ‘표출된 필요의 포착’, ‘추정된 필요 재정립’의 양상이 포함되었으며, 실현 과정은 ‘자기주도적 학습’, ‘수업의 혁신’, ‘도전적인 과업 추구’의 양상이 포함되었다. 다만 이 두 과정은 완전히 분리된다기보다 순환적으로 상호작용하는 모습을 나타냈다.

### 가. 정당화 과정

Lepisto와 Pratt(2017)은 사람들의 일이 왜 중요하고 가치 있는지에 대해 자신의 경험을 해석하고 이에 적극적으로 대처하면서 주도적으로 자신의 일에 의미를 부여하는 것을 정당화(justification)라고 보았다. 교사에게 이러한 정당화의 과정은 스스로의 일의 가치 기준을 부여하고 존재 목적을 재구성하는 과정이었다. 교사들은 일의 의미와 목적에 혼란이 올 때, 현상을 이해할 수 있도록 의미체계를 다시 구축하고 교사로서의 목적과 역할을 수정함으로써 의미를 만들어 나가고 있었다.

이를 위해서는 먼저 교사 자신의 ‘욕심’을 버려야만 했다. 이는 교사의 ‘영향력’에 대한 이해가 심화되는 것으로 이해될 수 있는데, 선형적으로 가지고 있던 교사의 영향력에 대한 믿음 혹은 환상을 수정하는 것이기도 하였다. 이를 통해 교사 중심의 교육관에서 학생 중심의 교육관으로의 전환이 이루어졌다. 이를 통해 학생이 표출하는 필요를 포착하고, 학생들에게 무엇이 필요한지를 다시 정립하여 이를 수행함으로써 교직의 가치를 정당

화하였다. 일련의 과정은 교사 자신의 존재 목적을 재설정하고 자신의 역할을 재구성하는 과정으로 볼 수 있었다.

### (1) 교사의 영향력에 대한 이해: ‘욕심’ 버리기

교사는 언제나 성공할 수 없다. 당연한 명제처럼 보이지만 교사들은 이 사실을 온전히 깨닫는 데에 시간이 걸렸다. 교사들은 자신을 만나는 학생들을 통제하지 못하는 상황을 견디기 어려워했다. 즉, 교사에게 교육의 목적은 통제, 다시 말하면 교사가 생각하는 방식으로 학생들이 변화하도록 만드는 것이었다. 그러나 언제나 교사가 원하는 방식대로 학생들이 변화하는 것은 아니었다. 교사의 마음대로 되지 않는 학생이 있다는 사실을 먼저 받아들이지 않으면 자신이 ‘하는 일’이 교육의 목적과 통합될 수 없다. 따라서 교사가 미칠 수 있는 영향력에는 한계가 있다는 사실을 이해해야만 했다.

I 교사는 이를 ‘타협’이라고 표현하였다. I 교사는 교직 생활을 하면서 상위 학교로 진학시키지 못한 학생이 두 명 있었다. 이 학생들을 변화시키기 위해 선배에게 조언을 얻기도 하고 머릿속에 떠오른 것 등 할 수 있는 일을 다 하였음에도 학생을 변화시키는 데에는 실패했다. 이로 인해 교사가 할 수 있는 범위에는 한계가 있다는 사실을 받아들이게 되었다. F 교사는 자신이 어찌할 수 없는 상황이 있다는 사실을 받아들이는 데에 선배 교사의 조언이 도움이 되었다. 아무리 노력해도 어긋나기만 하는 학생을 보면서 교사가 학생의 인생에 관여할 수 있는 범위가 어디까지인지를 고민하게 되었다. 그 때 자신이 100% 옳지 않을 수도 있다는 선배 교사의 조언을 듣게 되었다. 최선을 다해서 변화시키려는 노력이 좌절되어 보았기 때문에 그 조언의 의미를 알 수 있었다. 이로 인해 자신이 학생에게 관여할 수 있는 한계 범위를 수용하게 되었다.

그런 학생들도 있다는 것을 제가 받아들이게 된 거죠. 네 그랬던 거 같아

요. 아 안 되는 아이도 있구나. 라는 것을 받아들이지 않으면, 받아들였던 거 같아요. 타협한 거 같아요. 제가. (중략) 할 수 있는 건 제 머릿속에 떠오르는 거 선배들한테 조언을 얻어서 할 수 있는 건 다 했는데도 한명은 자퇴를 하고 한명은 전출을 가고 했기 때문에 좌절도 있었겠지만 상황을 받아들였던 거 같아요. (I 교사)

그 때는 사춘기이고 방황하는 시기니까 그 아이가 전혀 받아들이지 않죠. 그래서 그 때 내가 과연 교사가 아이의 어떤 그 인생이나 그거에 관여할 수 있는 정도가 어디까지 인가 라는 고민도 많이 했고 제가 아무리 노력해도 그 아이는 더 어긋나기만 하니까 굉장히 힘들어 했을 때 옆에 계신 선생님께서 이런 말씀을 해주셨어요. 저 아이에게 선생님이 100%다 맞는다는 보장은 못한다. (중략) 내가 늘 관심을 가지고 있고 너를 지지한다는 그 메시지만 계속 계속 보내는 거지 너무 많이 관여를 하면 오히려 저 아이는 튕겨나간다. 그때부터는 약간 완벽하게 그 아이를 케어해주는 건 아닌 것 같았어요. 제가 관여할 수 있는 부분에서는 관여를 해주되, 아닌 거에 있어서는 선택할 수 있는 것을 주는 것도 또 하나의 뭔가가 된다는 생각을 했었어요. (F 교사)

H 교사는 학생에게 필요하다고 “믿어” 부모님까지 설득을 시키가며 대도시로 진학을 시켰는데, 학생이 적응을 하지 못하고 돌아오게 된 경우를 경험하였다. 이를 통해 학생에게 필요하다고 믿었던 것이 사실은 자신이 필요하다고 믿었던 것임을 알게 된 것이다. 이후로 자신의 믿음을 강요하는 것이 “과유불급”일 수 있다는 것을 깨닫고 조심하기 시작하였다. 이는 학생의 지도를 온전히 책임지지 않는 “비겁한 상황”일지 모르겠으나, 자신의 판단으로 학생에게 강요해서는 안 된다는 생각을 하게 되었다. 이 또한 교육을 함에 있어 자신의 욕심 즉, “몰입하는 성향”을 깨닫고 이를 버리는 과정이었으며 “아이가 그 속에 있다는 것”을 잊지 않도록 노력하게 되었다.

저는 정말 이 아이에게 필요하다고 믿었고 그게 중요한 요소라고 믿어서

대도시로 한번 나가서 공부를 해봐 너가 가서 기숙사 생활 하는 거 어려울 수도 있겠지만 해봐 라거나. (중략) 제 나름대로 ‘이게 정말 이 아이에게 최선이야’ 라고 생각을 했던 부분도, 부모님도 심지어 제가 설득도 하기도 했었거든요. 근데 나중에 가서 아이가 대도시에 나가서 되돌아오는 아이도 있어요. 나갔던 아이 중에는. (중략) 제가 좀 몰입하는 성향이 있거든요. 어떤 일을 하는데도 좀 빠져드는 성향. 어떤 일을 처리하는 데도 저는 잠 안자기도 하고 그러거든요. 별거 아닌 거 같아도 그런 경향이 있지만 사람한테도 마찬가지였어요. 그래서 그걸 조심해야 한다. 과유불급이잖아요. (중략) 그래서 제시는 하고. 어떻게 보면 비겁한 상황이 될 수 있지만 제가 본 것에 대한 확신도 없었고. 결국 그 자리에 가서 그걸 해 내야 하는 아이는 그 아이다 보니까 저의 판단으로 아이를 밀면 안 된다는 생각 때문에 그런 생각을 많이 했어요. 아이가 그 속에 있다는 것을 잊지 말아야 한다는 생각. (H 교사)

A 교사도 학생을 당장 변화시키려는 마음이 자신의 ‘욕심’임을 깨닫는 데에 오래 걸렸다. A 교사는 “기본 마인드”가 “내가 너를 바꿔야 돼. 내가 하는 말에 따라야 돼”였다고 한다. 학생의 변화를 바라되 통제적인 모습을 보였던 것이다. 이것이 불가능할 경우 교사를 “그만둬야” 한다고 생각할 정도로 견고한 목적이었다. A 교사는 학교뿐만 아니라 가정에서도 이러한 믿음을 가지고 자녀들을 길렀는데, 돌이켜보건대 이를 “괴롭혔던 것 같다”고 말한다.

내가 정말 교사가 되면서라기보다 아이를 키우면서 아이가 자라는 모습을 보면서 내가 정말 선생님 그만둬야 되나? 나는 선생님 자격이 없는 게 아닐까? 왜냐하면 내 아이도 제대로 못 키우는데 내가 선생님 할 수 있을까? 다른 사람을 바꿀 수 있다 라는 건 말도 안 되지 않을까? 라고 그러면서 제가 우리 아이들을 더 괴롭혔던 것 같아요. 엄마는 선생님인데 너희들도 제대로 못 가르치는데, 어떻게 가서 학교에 가서 아이들을 가르칠 수 있지? 엄마는 선생님 그만둬야 되니? 라고 까지 얘기했었어요, 애들한테. 그런 갈등. 그러니까 제 기본 마인드가 그거였던 거죠. 내가 너를 바

꿔야 돼. 너는 내가 하는 말에 따라야 돼. 이거였던 것 같죠. 그래서 정말 제가 우리 아이들한테 그렇게 얘기하면서 엄마 사표내야 되는 거니? 이거 안 되는데 나는 학교 가서 가르칠 자신 없는데. 내 아이도 안 되는데 내가 가서 너 이렇게 해라고 난 말 못해. 어떻게 해야 될까. 그런 고민, 갈등을 많이 했던 거 같아요. (A 교사)

학생을 자신의 기준으로 변화시켜야 한다는 믿음이 욕심임을 깨닫는 것은 A 교사에게 결코 쉬운 일이 아니었다. 전술한 바와 같이 A 교사는 딸이 극단적인 선택을 하는 것을 보고 자신의 존재 이유를 깊게 성찰하였다. 이 과정에서 도움이 되었던 것이 법륜스님의 강좌였다고 한다. 약 2년 간 강좌를 시청하고 매주 참선을 나가면서 자신의 가정을 수정해야 했다. 이는 지난한 자기 성찰의 과정이었다. 그로부터 얻은 깨달음은 이전에 가지고 있던 생각이 “바보 같은” 자신의 “욕심”이었다는 것이었다. 교사 혹은 부모가 가진 기준으로 항상 학생을 변화시킬 수는 없다는 사실을 알게 된 것이다.

그 때부터 이제 그런, 남편도 그렇고 저도 그렇고. 저희가 부모 역할? 부모 역할이라고 하는 연수? 강의? 이런 것들 있죠? 부모 역할 이런 연수도 많이 들었고. 그리고 저는 법륜스님의 강좌가 저한테 굉장히 많은 도움이 됐어요. 법륜스님의 즉문즉설을 보면서 내가 정말 ‘바보 같은 생각을 하고 있었구나’ 라는 걸 많이 깨달았죠. 그래서 한 1~2년 동안은 법륜스님의 즉문즉설의 팬이어서 저녁때마다 그 영상을 봤던 거 같아요. 거기에 보면 엄마들의 고민이 되게 많잖아요. 교사의 고민 이런 것도 그거 해주시잖아요. 그거 보면서 그래, 우리가 제대로 못 본거야, 내가 제대로 못 본거야 라는 그 스님의 답변을 들으면서 제가 많이 바뀐 거 같아요, 생각이. 그래서 딸을 보는 것도 그렇고. 이게 정말 욕심, 나의 욕심이었구나 라는 걸로. 그걸로 극복이 됐던 거 같아요. 정말 팬으로 살았어요. 그러면서 내가 바꿀 수 있는 건 아니다. (A 교사)

이상과 같이 이들은 교사의 영향력의 한계를 수용하는 과정에서 학생이

항상 자신의 의도대로 변화하지 않을 수 있다는 ‘사실’을 있는 그대로 이해할 수 있게 되었다. 이러한 깨달음은 매우 중요하다. 이는 교사가 가지고 있던 기대와 실제경험 사이의 간극을 메우는 과정이라고 볼 수 있다. 이 차이가 ‘현실충격(reality shock)’을 발생시키는데 기대와 실제경험 간의 간극이 크면 클수록 그 정도가 심해지게 된다(Dean, 1982). 이러한 현실충격은 이탈 원인을 제공하고, 성과에 큰 영향을 미치는 것으로 알려져 왔다. 물론 교사의 성과를 무엇으로 볼지는 별도의 논의가 필요하나, 교사가 갖는 기대의 불일치가 심화되면 좌절을 야기하며 이것이 심화될 경우 명예퇴직에 이르기기도 한다는 점(이미혜, 2016)에서 이를 해소하고 이해·수용하는 과정은 교사의 소명의식을 형성함에 있어 필수적이다.

이는 자신의 가치 규범에 관한 혼란을 바로잡는 양상으로 이해될 수 있다. 교사로서 존재하는 자신의 이유가 기존에는 학생들을 자신의 기준대로 통제하고 변화시키는 것이었지만, 이는 언제나 달성되는 것이 아님을 이해하게 됨으로써 존재 목적의 정당화가 시작된다. 자신이 ‘왜’ 가르치는 일을 수행하는가에 관한 근원적 물음에 해답을 찾기 시작하는 것이다. 교사들이 이를 깨닫는 과정은 순탄하지 않았다. 그 이유는 다양하겠으나 전술된 I 교사의 말처럼 “어쨌거나” 그렇지 않은 경우가 대다수이고 “거의 뜻한 바대로 되기 때문”일 수 있다.

이처럼 학생들이 교사 자신의 기준대로 변화하지 않는 현상을 있는 그대로 바라보기보다 하나의 예외적인 현상으로 이해하면 할수록 교사 자신의 가치 규범, 즉 ‘학생은 자신의 기대대로 변화해야 한다’는 믿음이 공고해질 수 있다. 그러나 이러한 인식의 틀을 가지고 있을 때는 학생이 변화하지 않는 문제가 교사 자신의 문제로 돌아오게 되고 A 교사가 자녀에게 “너희들도 제대로 못 가르치는데, 선생님 그만둬야 되니?” 라고 했던 것처럼 자신이 하고 있는 일, 하고 싶은 일, 해야 하는 일의 통합(Elangovan et al., 2010)은 요원해진다. 이처럼 교사에게 정당화 과정의 시작은 자신의 기준대로 이해되지 않던 현상을 있는 그대로 이해 혹은 수용하는 것이다. 다시 말해 교사가 행사할 수 있는 영향력의 범위를 실제의 맥락에 맞게 이해하

는 것이며 자신의 영향력에 대한 일종의 ‘환상’을 타파하는 것이기도 하다. 이러한 과정은 정해진 방식이 있었다기보다 개인적인 성찰, 동료의 조언 수용 등 교사마다 다르게 나타났다.

## (2) ‘표출된 필요’ 포착: 아이들의 삶을 보다

자신의 ‘욕심’을 버리면 학생이 보이기 시작한다. 이와 관련하여 Noddings(2003)가 교육과 관련하여 분석한 행복의 개념이 교사들의 정당화 과정을 이해하는 데 도움이 된다. 노딩스는 행복은 필요를 충족할 때 이루어진다고 하면서, ‘표출된 필요(expressed needs)’와 ‘추정된 필요(inferred needs)’를 구분하였다. ‘표출된 필요’란 자신의 내부에서 생겨난 필요를 가리키는 반면 ‘추정된 필요’란 개인의 외부(사회 등)에서 그에게 부과된 필요를 뜻한다. 학교의 맥락에서 살펴보면 학교에서 강조하는 상당수의 필요는 교사나 사회가 학생들 외부에서 그들에게 부과하는 ‘추정된 필요’이다. ‘추정된 필요’를 가르치는 것에 대해 어른들은 이것이 학생들에게 정말로 필요한 것이라는 방식으로 설득한다. 그러나 학생들이 필요하다고 느끼는 ‘표출된 필요’와 교사들이 필요하다고 생각하는 ‘추정된 필요’가 항상 같은 것은 아니다. 외부에서 부과된 ‘추정된 필요’만을 가르칠 때 학생들은 자신이 느끼는 필요가 충족되는 것이 아니므로 행복을 느끼기 어려워진다. 그렇다고 학생들이 원하는 모든 것을 허용하는 것이 좋은 교육은 아닐 것이다. 따라서 교사는 ‘추정된 필요’를 가르칠 때 매우 신중해야 하며, 학생들이 ‘표출된 필요’로 내세우는 것에 대해서도 존중하는 마음으로 귀를 기울일 필요가 있다(홍은숙, 2012에서 재인용).

이와 같이 교사의 목적은 학생에게 무엇을 어떻게 가르칠 것인가에 대한 판단과 관련이 깊다. 이는 곧 ‘학생에게 필요한 것이 무엇인가?’에 관한 질문과도 같다. 일반적으로 교사가 학생에게 필요한 것을 판단할 때 학생이 직접 ‘표출한’ 필요만을 생각하지는 않는다. 노딩스의 말처럼 오히려 국가 혹은 사회에서 요구된다고 ‘추정되는’ 필요를 전달하는 것을 목적으로 하는



경우가 많다. 그러나 ‘추정된’ 필요를 가르치는 것은 언제나 ‘표출된’ 필요와의 갈등이 존재할 수 있다. 이러한 갈등은 교사의 존재 목적에 대한 도전이 될 수 있다.

A 교사가 이전에 학생을 “괴롭혔다”고 회고하는 것도 이와 같은 맥락에서 이해할 수 있다. H 교사는 학생의 진로지도에 실패하는 경험을 통해 “아이가 그 속에 있다는 거를 잊지 말아야 한다는 생각”을 하게 되었다고 한다. 이처럼 기존에 교사가 인식하던 교육의 ‘필요’는 학생의 삶을 온전히 포함하고 있지 못하였다. 학생이 배제된 채로 교사 자신의 믿음으로부터 ‘추정되던’ 필요를 충족시키려한 것이라고 볼 수 있다.

교사들은 자신의 ‘욕심’을 깨달음으로써 비로소 ‘표출된 필요’를 감지할 수 있게 된다. 다만, 여기서 말하는 표출된 필요는 노딩스의 개념과 완벽히 일치하지는 않다. 노딩스는 학생이 ‘표출하는’ 것에 방점을 두었지만, 여기서는 학생이 직접 표출하지 않았더라도 지역과 시대에 포섭된 학생의 맥락을 이해하는 과정에서 교사가 ‘체감한’ 필요를 의미하며 어딘가에 활자화되어 있거나 추상적인 필요와 구분되는 것으로 이해하고자 한다. 즉, ‘추정된 필요’의 포착은 ‘나의 교육에 학생의 삶이 온전히 반영되어 있는지’를 포착하는 것이다.

A 교사는 욕심을 버림으로써 학생의 모습 그리고 자신의 모습을 볼 수 있게 되었다. 자신이 이전에는 “정말 못된 엄마”였다고 반성한다. “다른 애들한테도 제가 그랬을 거 아니에요”라는 말에서 비단 부모로서의 반성만이 아니라 교사로서의 자신에 대한 반성도 포함되어 있다는 것을 알 수 있었다. A 교사는 자신의 기준에 따라 필요하다고 여겨지던 사자소학, 명심보감을 아이에게 외우도록 강요하였다고 한다. 이러한 가르침에는 자녀 혹은 학생의 삶이 온전히 포함되어 있지 못하다.

제가 정말 못된 엄마였구나. 제가 출근하면서 아들을 옆에다 앉혀놓고 가면서 이거 이만큼, 이거 외우면서 가 이렇게 시켰어요. 그래서 제가 아들 초등학교 저학년 때 저는 아들한테 명심보감, 사자소학을 시켰어요. 부생

아신 하시고 이거 있잖아요. 그거를 외워야 가는 거야. 아침에 차에 타면 그거를 외워야 가는 거예요. (중략) 이런 걸로 굉장히 강요를 그러면 다른 애들한테도 제가 그랬을 거 아니예요. 이거 이렇게 해야 되고, 이렇게 해야 되고 하하하. (A 교사)

그러나 A 교사는 이제 학생의 삶을 볼 수 있게 되었다. 가정과 실기 수업으로 바느질을 하는데, 이 때 자녀들의 모습, 자신의 육아경험이 투영되면서 학생들을 보다 있는 그대로 바라볼 수 있게 된다. 자신이 자녀에게 바느질을 시킨 적이 없다는 사실을 돌아보기도 하고, 설거지나 청소가 자신의 기대만큼 완벽하지 않은 상황이 이해가 되기 시작한다. 교사 자신의 기대에 미치지 못하는 학생들을 삶이 포착되기 시작하는 것이다. M 교사도 학생들을 완전히 통제하는 것이 불가능하다는 사실을 깨닫고 학생을 ‘인격체’로 보기 시작하였다고 한다. 이전에는 교사의 기준으로 학생을 바라보면서 “내가 키워야 할 어린 아이”로 인식하였다면 이제는 학생의 “삶의 방식”을 인정하고 존중해줄 수 있는 안목이 생겼다는 것이다.

엄마가 학교에서 너희를 키우면서 아들이 너하고 누나를 키우면서 평가의 시각이 바뀌었다. 뭐냐면 아주 예를 들어서, 엄마 학교에서 바느질해. 그니까 이제 주머니, 필통 만들기를 해요. 필통 만들기를 하는데 (중략) 니네를 보니까 내가 바느질 시킨 적 없더라. 그리고 니네를 보니까 내가 설거지, 청소하는 거 보니까 너무 못해서 내 맘에 안 드는데 그러면 엄마들도 니네들 다 그렇게 키웠을 거 같애. 그래서 엄마가 관점을 바꿨어. (A 교사)

이제는 내가 완벽하게 할 수 없다는 것을 느껴요. 제가 생각하는데. 제가 아이들을 인격체로 보게 된 느낌이에요. 그러니까 그 이전에는 같은 눈높이의 인격체가 아니고 내가 키워야 할 어린 아이들이잖아요, 그 전에는. 내가 그렇게 봤잖아요. 그래서 내가 알아야 되고 내가 다 케어해줘야 한다고 생각했는데 지금은 재네들도 자기 삶을 살아가는 방식이 있다는 것을 인정하는 거죠. 그래서 그 삶의 방식을 인정해줘야 하고. 존중해줘야

하고. (M 교사)

N 교사의 경우도 자신이 참이라고 생각하는 방식을 학생에게 적용하면 학생은 그대로 수용하여 따를 것이라는 믿음이 있었다. 그러나 이제는 그러지 못할 수 있다는 사실을 수긍한다. “애들마다 다른 게 있고”라는 말에는 학생을 인격체로 보기 시작하였다는 M 교사의 통찰과 유사한 면이 있다. 이전에는 ‘공부’라는 추정된 필요를 충족시키는 것이 중요하다고 생각하였다면 이제는 “꼭 그렇게 중요하지 않을 수 있다”는 생각을 할 수 있게 되었다. 이는 공부가 절대적으로 필요하지 않다고 생각한다기보다 ‘어떤 경우에는’ 그렇지 않을 수 있다는 인식이 담겨있다. 이는 학생들에게서 표출되는 삶의 맥락을 읽어 들임으로써 가능한 것이다.

야, 수업 들으면서 외워. 외우고 그러면 된다고 생각했거든요. 근데 지금 생각해 보면 그렇게 할 수 있는 애가 진짜 반에 몇 명 안 되는 거예요. 이해도 안 되고 어렵죠. 그니까 저는 노래를 못하거든요. 노래를 진짜 음악 선생님이 저보고 그랬다면 저 진짜 못했을 거예요. 그니까 그 때도 이렇게 마음 깊이 그런 걸 생각하진 않았던 거 같아요. 근데 그럴 수 있는 게 아니잖아요. 애들마다 다른 게 있고 공부가 꼭 그렇게 중요하지 않다는 생각도 들구요. 그런 거. (중략) 제가 바르다고 생각하는 방법으로 학생이 해야 된다고 생각했던 거 같아요. 애는 이렇게 하는 게 맞는데, 그 때는 그게 참이라고 생각했는데, 지금 생각해 보면 제가 참이라고 생각하는 방식으로 학생들이 하기를 원했던 거 같아요. (N 교사)

H 교사도 학생들을 “더 자세히 보게 되었다”고 한다. 이는 그전에 가지고 있던 “착각”을 깨달음으로써 가능하다. 학생들 혹은 아이들은 ‘당연히 어떠한 것이다’라는 착각을 하고 있었는데 이러한 가정이 깨지면 학생들의 어려움이 눈에 띄기 시작한다. 학생이 불편해 한다면 사소한 것이라도 그 원인이 되는 것이 있을 것이라 생각할 수 있게 되었다. 다시 말해 표출된 필요에 민감해지며 이를 포착할 수 있는 눈을 가지게 되었다.

왜 그런 거 있잖아요. 사랑하는 사람하고 결혼하면 다 행복할 것 같은 거. 그리고 친구들 많은 데 집어넣으면 다 친구사귈 것 같은 거. 이게 어른들의 착각이라는 생각이 들더라고요. (중략) 그냥 하루 넣어놓고 모든 선생님들이, 모든 부모들이 애들이 적응을 할 거다라고 쉽게 생각을 하고 있겠구나라는 생각이 들었어요. 그러면서 이제 애들을 더 자세히 보는 거죠. (중략) 아이가 이유 없이 스스로 불편해 하지는 않거든요. 시선 하나 내지는, 아 '너 머리가' 내지는 '너 바지 색깔이' 이런 식의 뭔가 하나가 있었기 때문에 애는 그런 거라서. 그렇게 가게 두면 안 될 거라는 거죠. (H 교사)

이렇듯 ‘표출된 필요’를 포착하는 것은 자신이 학생들에게 충족시켜야 할 것이 무엇인가에 대한 새로운 고민과 맞닿아 있다. 기존에 교사로서 해야 한다고 생각하였던 일에 대한 인식을 전환하는 과정에서 답을 학생들에게서 찾기 위한 시도다. 교사로서 목적하는 바는 학생의 변화와 성장인데, 이를 추구하는 과정에서 안개처럼 모호하던 학생의 상이 교사의 인식의 틀에 보다 명료하게 각인되어 자리하기 시작하는 것이다. 즉, 자신의 교육에 학생들의 삶이 보다 온전히 들어오기 시작하는 것이다.

### (3) ‘추정된 필요’ 재정립: 가능성을 돕기

학생들의 삶의 맥락으로부터 표출된 필요를 포착한 후에는 ‘그래서 어떠한 교사가 되어야 하는가?’ 내지는 ‘그래서 무엇을 교육해야 하는가?’와 같은 질문이 파생된다. 기존에 교사가 ‘추정하던’ 필요를 다시 정립해야 하는 것이다. 이를 위해 이전에 교사들이 가지고 있던 ‘믿음’을 변화시킬 필요가 있다. 학생의 표출된 필요 즉, 학생의 삶이 교사에게 들어오면서 교사에게는 더욱 장기적인 안목이 요구되기 시작한다. 기존에는 학생의 ‘지금 당장’의 변화를 기대하였다면 이제는 교사로부터 학생의 ‘삶의 변화’가 이루어져야 하는 것이다. 이처럼 교육의 목적은 변화한다.

다만, 학생 본인은 장기적인 안목으로 자신의 삶의 변화를 내다보지 못

하는 경우가 많다. 따라서 교사는 학생에게 필요할 것이라 ‘추정되는’ 필요를 다시 정립하게 된다. 바꿔 말하면 학생에게 교사가 어떤 존재가 되어야 하는가에 관한 재정립이 요구되는 것이다. 이 때 교사가 ‘추정된 필요’를 재정립하면서 나타나는 양상은 크게 두 가지이다. 첫째, 장기적 안목을 가지고 학생의 변화 가능성을 믿는다. 둘째, 통제 혹은 지도를 하기보다 ‘지원’을 하게 된다. 정리하면 ‘학생의 변화에 대한 장기적 안목을 가지고 현재 할 수 있는 지원을 아끼지 않는 조력자’의 모습으로의 존재 목적의 재구성이 일어난다.

I 교사의 경우 자신이 어찌지 못하는 학생에 대해서는 “타협”했던 것 같다고 진술하였다. 그러나 후술된 자신에 대한 인식을 살펴보면 자신의 영향력을 결코 ‘포기’한 것은 아니다. 오히려 “씨알도 안 먹히더라도” 옳은 것들을 지향하고 가르치려고 한다. “여튼 이상주의를 선택”하였다고 하는 말에서는 단호한 의지가 엿보인다. I 교사는 학생에게 “왜 안 변했어”라고 하기는 어렵지만 옳은 길을 “제시”하는 ‘도움’을 주고자 한다.

약간 제가 좀 이상주의예요. 저도 알고 있어요. 제가 얘기해요. 애들한테도. 난 이상주의자라고. 현실이 아닌 건 알지만 나는 교사이고 이상적으로는 너희에게 이야기 한다고. (중략) 저는 여튼 선택을 그렇게 했어요. 제가 이상주의를 선택한 거 같아요. 그래서 옳은 것들을 말해주고 보여주고 알려주어야 한다고 생각했죠. 그게 씨알도 안 먹히더라도. (중략) 학생들한테는 계속 이상적인 옳은 길을 제시해주되 학생의 변화 결과, 결과까지는 왜 안 변화했어, 라고 하기는 어려운 거 같아요. 애들한테는 가능성이 많으니까. (I 교사)

교사가 자신의 역할을 이와 같이 자세잡음(positioning)으로써 기존에 가지고 있던 모순이 해소된다. 핵심적인 것은 ‘당장 변화하지 않는 학생’에게 갖는 불만 혹은 의문이다. 교사는 학생이 ‘지금 당장’ 변화하지 않더라도 ‘장기적’으로는 모종의 영향을 받아 변화할 수 있다는 믿음이 있기 때문에 불만과 의문이 해소된다. 그러나 이것이 ‘포기’를 의미하게 되면 교사로서

의 존재 목적 중 일부를 상실하게 되는 것이기 때문에 현재 할 수 있는 최선의 ‘지원’을 함으로써 이를 해결한다. 즉, ‘학생이 지금 당장 변화 하지 않는 것이 문제’라는 인식은 ‘학생은 지금이 아니더라도 장기적으로 변화할 수 있다’는 믿음으로 인식의 전환을 한다. 또한 ‘통제 혹은 지도’를 하던 역할은 ‘지원 혹은 조력’하는 역할로 존재 목적을 재구성함으로써 교직의 가치에 대해 손실 없는 온전한 정당화가 이루어진다.

A 교사는 “단지 그 자리에서 최선을 다할 뿐”이라고 하면서 학생의 학교생활을 “엄마의 역할”로서 “도와준다”는 변화된 역할 인식을 보였다. A 교사의 진술에서 드러나는 학생의 변화에 관한 관점이 다소 모순적인 면이 특징적인데, 학생은 자신과 만나는 1년이라는 기간 동안 “평생 바뀔 수도 있지만”, 그렇지 않더라도 “아이는 언제나 변화한다”고 생각한다. 전자가 현재 교사로서의 자신의 영향력에 대한 믿음이라면 후자는 학생의 장기적인 변화 가능성에 대한 믿음이라고 볼 수 있다.

나는 단지 그 자리에서 최선을 다할 뿐. 니가 먹고 안 먹고는 너의 선택이다. (중략) 저는 저희가 아이를 만날 수 있는 게 1년이잖아요. 1년의 잠깐의 모습으로 아이가 평생이 바뀔 수도 있지만 아이는 언제나, 사람은 항상 변화한다는 게 제 기본 생각이예요. 그래서 제가 지금 만나고 있을 때 최선을 다 해서 이 아이가 학교생활을 하는 데 도와준다. 그니까 저는 부모님께나 아이들한테나 집에서는 엄마가 있지만 학교에서 나는 엄마의 역할이야 라고 얘기를 해요. 저는 엄마라고 생각해요. 학교에서의 엄마.

(A 교사)

H 교사도 지금 당장 변화할 것을 기대하지 않으면서도 현재에 최선의 도움을 주려는 모습을 보였다. 당장의 효과는 없을지라도 “감동을 이 아이가 한 두 개라도 먹으면” 자신의 영향이 어떠한 형태로라도 미쳐 학생이 장기적으로는 변화할 가능성을 믿는 모습을 보였다. 학생 개개인이 사례가 다르고 중요하다는 말에는 표출된 필요를 포착하는 민감성이 엿보이기도 하였다.

이제 좀 반에 희한하게 학교 전체에서 꼽히는 애들 몇 명 몰려있는 상태였어요. 그중에 하나는 톡하면 pc방 가서 살고 개 쫓아다녀서 pc방 앞에서, 그 때는 그랬어요. 감동을 이 아이가 한 두 개라도 먹으면 지금 당장 효과가 없어도 나중에라도 효과가 있을 거다. 이런 생각. 나중에 한번쯤은 자기 삶에서 그냥 와서 밥 사주고 간 선생님이 있다. 그런 것만으로 힘이 되고 플러스가 될 거라는 생각 그런 거 때문에. (중략) 한명 한명이 다른 거 같아요. 제가 정신이 없고 교사가 되게 힘들거든요. 저는 왜냐면 한 명 한 명 사례도 다르구요. 특히 중학교 시기에는 한명한명 다 관심을 받고 싶거든요. 자기가 못해도 그렇고. 그래서 저는 교사가 힘들지만 한 명 한 명이 답이고. (H 교사)

이러한 역할 인식에서는 학생들에 대한 믿음이 엿보인다. M 교사는 이전에 학생들을 온전히 믿지 못하고 자신이 일을 처리해야 마음이 편했다. 그러나 이제는 학생들이 스스로 해결할 수 있는 힘을 길러주는 것이 장기적으로 도움이 될 것이라 생각하며, “지도”가 아닌 “지원”을 해야겠다는 믿음과 그에 상응하는 행동을 보였다.

학교 운영은 내가 해야 되는 거지 아이들이 하는 것은 아니다 그렇게 생각했는데 지금은 넘겨줄 수 있는 힘이 생긴 것 같아요. 그러니까 아이들을 믿게 되었다? 그 이전에는 학급에 무슨 행사가 있다 그러면 제가 짰어요. 아이들에게 의견은 묻되 제가 짠 거예요. 아이들이 짜면 뭔가 어설프잖아요. (중략) 아이들에게 이양할 수 있는 힘이 생긴 거죠. 아이들이 가져온 계획서가 어설프더라도 그냥 넘길 수 있는. 왜냐하면 아이들이 빈 공간을 내가 채우는 것이 아니고 아이들이 채울 수 있는 힘이 있어야 하잖아요. 그거를 할 수 있게 되는 힘이 생기지 않았을까. (중략) 그 전에는 내가 아이들을 못 믿어서 내가 교사로서 ‘지도’해야겠다고 생각했는데 이제는 내가 ‘지원’을 해야겠다. 단어에 미묘한 차이가 있긴 한데 지도라면 위에서 아래로 수직적이잖아요. 지원은 수평적이니까. (M 교사)

이러한 관점은 교사의 수업 내용과 연결되어 드러나기도 하는데, J 교사

는 학생이 이후의 삶에서 스스로 행복한 길을 찾을 수 있도록 조력하는 것이 자신의 목적이라고 하였다. 이를 위해 단순히 문제만 푸는 수업이 아니라 학생들이 시각을 넓히는 데에 도움이 되는 수업을 하려고 노력한다. 이것이 지금 당장 효과가 없더라도 자신이 “던져 줬던 수많은 조각들” 중에 학생이 “하나라도 떠오른다면” 좋겠다는 희망을 드러냈다.

옛날에는 문제 풀면 애들한테 사탕 주고 그랬는데, 뭔가 주제가 애들한테 생각할 수 있는 게 있어야지만이 애들이 살아남을 수 있겠구나. (중략) 앞으로 살아가는데 그냥 마냥 멍청하게 헤헤 하고 하는 그런 행복이 아니라, 애들이 이제 지금 애들이 커서 살면서도 마찬가지로 그 상황 안에서 최대한 자기가 행복할 수 있는 길을 잘 찾는 아이, 그런 상황을 만들고 싶어요. 그 상황 안에서 올바르게 자기가 행복할 수 있는 길을 찾게 하는 게 그게 교육인 거 같아요. 그래서 수업시간에 문제만 안 풀고 뭐 수학 관련 여러 동영상이나, 자동차 디자인에서 수학 관련 요소가 어떤 게 있다. 자꾸 이런 자극을 주면서 애들한테 시각을 넓히고. 그럼 애들이 크면서 나 뭐해먹고 살지? 뭐가 재밌을까? 이런 고민을 할 때 제가 던져줬던 이 수많은 조각들 있잖아요. 말들 그런 게 하나라도 떠오른다면 멋진 선생님이 될 거 같아요. (J 교사)

이상과 같이 교사의 소명의식 정당화 과정은 교사의 영향력에 대한 이해, 추정된 필요의 포착, 표출된 필요의 재정립의 양상으로 드러났다. 이를 통해 교사는 장기적인 안목을 가지고, 학생의 변화 가능성을 믿으면서, 통제 혹은 지도보다 지원 내지 조력을 하게 되었다. 이를 통해 교사 자신이 존재하는 이유가 현실과 괴리되지 않고 명료한 목적의식을 바탕으로 교직을 수행해 나가는 모습을 보였다.

이와 같은 양상은 교사가 ‘무엇’을 원해야 하는지를 명료히 하는 과정이라는 점에서 정당화 과정이었다. 이들은 이를 통해 ‘왜’ 교직이 가치가 있는지를 설명할 수 있게 된다. 이들이 이해한 이유는 단순하면서 복잡하다. 교사는 학생들의 앞으로의 삶에 ‘작지만 큰’ 영향을 줄 수 있는 존재이기



때문이다.

이를 통해 교사들은 교직의 가치에 대한 불확실성을 불식시켜 나간다. 개인이 ‘무엇’을 원하는지를 아는 것도 불확실성을 다루는 한 가지 방법이지만, ‘왜’ 원하는지를 아는 것 또한 정당화 관점에서 제시하는 근원적인 가치에 관한 물음(Wuthnow, 1996)이라는 점에서 이들은 교직의 가치에 대한 정당화를 이루었다고 볼 수 있다.

하지만 이러한 정당화 과정으로만 소명의식이 형성, 유지된다고 보기 어렵다. 이를테면 학생의 장기적인 삶의 행복을 위한 도움을 주려고 하는데, 수업 상황에서 어떠한 방식으로 이를 가능케 할 수 있는지 그 방법을 알지 못한다면 다시 혼란이 찾아올 것이다. 자신의 가치 기준에 부합하는 행동을 할 수 있는 능력도 소명의식의 형성과 유지에 있어 중요하다. 이와 관련하여 다음 절의 실현 과정에서 살펴보기로 한다.

## 나. 실현 과정

Lepisto와 Pratt(2017)은 사람들이 일을 의미 있게 느끼기 위해서는 직무가 충실화(enriched)되어야 한다는 논리를 따르는 실현(realization) 관점을 소개한 바 있다. 이때 자기를 실현하기 위해서는 직무에 있어서 자율성, 진정성, 자기효능감 등이 충족되어야 한다. 다만, 전통적으로 직무 충실화와 같은 직무 재설계 방식은 top-down의 형태로 이루어졌기 때문에 개인의 주도적 관점이 결여되어 있었다. 그러나 교사의 일은 교사의 재량에 따라 주도성을 발휘해 나갈 수 있는 여지가 많았다. 이에 교사가 주어진 일을 스스로 변화시켜 나가면서 일을 더욱 의미 있게 만드는 일련의 과정을 나타냈는데 본 연구에서는 이를 실현 과정으로 보았다.

교사들에게서 나타난 실현 과정은 크게 세 양상으로 나타났다. 첫째는 자기주도적 학습으로 교사는 자발성, 주도성을 가지고 다양한 관계 속에서 학습하면서 자신의 한계를 보완하고 성장하는 양상을 보였다. 둘째는 수업의 혁신으로 교사 자신이 정립한 교육의 철학에 맞도록 주도적으로 수업을

혁신하는 모습을 보였다. 셋째는 도전적인 과업 추구로 도전적인 과업 수행을 통해 지식과 기술을 개발하고 적극적으로 자신의 역할 범위를 확장시키기도 하였다.

### (1) 자기주도적 학습

교사는 자신이 처한 맥락과 다양한 관계 속에서 주도적으로 학습하면서 한계를 보완하고 성장하며 교육에 대한 새로운 관점을 형성해 나가는 양상을 보였다. M 교사는 입직 후 3년이 되던 해에 “구인 광고란을 뒤지고 있는” 자신을 발견했다. 이에 무언가 부족함이 있는 것이 아닌가 하는 생각에 대학원에 진학하기로 하였다. 이처럼 일의 의미를 잃어가고 있을 때 진학한 대학원에서 “학교, 가정, 애들, 이런 평범한 교사들”이 아닌 다른 모습의 교사들을 볼 수 있었다. 이로 인해, 교사라는 직업을 통해서도 추구할 수 있는 다른 목표들이 있다는 사실을 깨닫게 되면서 완전한 소진에 이르지 않을 수 있었다. I 교사 또한 40세가 되던 해에 대학원에 진학하게 되었다. 교사로서 매너리즘에 빠지려던 시기에 진학한 대학원에서 수업을 왜 잘 해야 하는가에 대한 생각이 정립되고 용기를 얻게 되었다고 하였다. 특히, 여러 교수들의 지도학습방법에 신선함을 느끼고 이후에는 동료 교사의 교수학습방법을 눈 여겨 보게 되기도 하였다. 이처럼 대학원이라는 학교 밖의 공간에서의 학습은 교사로서 느끼는 소진 혹은 매너리즘 등을 이겨낼 수 있는 계기가 되면서 일의 의미를 다시금 되새기게 하였다.

제 기억에 3년 되던 해에 제가 뭘 했냐면 신문에 그 구인 광고란을 계속 뒤지고 있더라고요. (중략) ‘이것이 무슨 의미가 있는가. 내가 아이들한테 떠들고 있는 게 무슨 의미가 있는가. 과연 이것이 아이들한테 정말 도움은 되는 걸까?’ 또는 나한테도 이게 내가 이 일을 계속 하면서 사는 게 의미가 있을까? (중략) 그래서 대학원을 그 때는 갔습니다. 내가 뭔가 부족한가보다. 내가 지금 여기서 이렇게 느끼는 것이 뭔가 부족함 때문이 아닐까라는 생각이 들어서. (중략) 제가 여기 학교에서 봤을 때는 맨날 학

교, 가정, 애들, 이런 그냥 평범한 교사들? 그냥 이렇게 가장 무난한 교사의 모습들을 많이 봤는데 거기 갔더니 나름 뭐 교과서를 쓰고 계시는 분도 있었고, 어떤 박사과정을 준비하시는 분도 있었고, 무슨 연구회를 다니시는 분들도 있으셨고. 제가 그 전에는 그런 분들을 못 만난 거죠. ‘아.... 교사로서도 어떤 다른 목표를 가질 수 있는 일들이 많구나’ 그래서 그 분들에게 영향을 많이 받았던 것 같아요. (M 교사)

어쨌거나 20년 만에 대학원을 갔더니 되게 신선하고 교수님들 교수법도 되게 좋았고요. 되게 좋았던 거 같아요. 제가 매너리즘에 빠지려고 했을 때 용기를 줬던 그런 게 전환점이 됐어요. (중략) 교육학적으로 공부를, 임용고시 본다고 그것만 했잖아요, 교육학적인 이론, 그 다음에 교수법 이런 거에 대해서는 대학 다닐 때는 별로 생각 안했던 거 같아요. 근데 대학원 다니면서 교수법에 대해서도 많이 생각을 하게 된 거 같고, 교수학습방법 이런 것들을 많이 생각했던 거 같아요. (중략) 이제 대학원 가서 학교를 다시 공부를 하면서 조금 더 이론을, 생각을 넣은 거 같아요. 그 전에는 아무 생각 없이 수업을 하다가, 그냥 아 이래서 수업을 잘해야 되는구나 라는 그런 생각을 집어넣은 거죠. (I 교사)

J 교사는 교직 생활 중 신변에 어려움이 찾아왔었는데, 수학을 가르치는 것 외에도 “플러스 알파”로 또 다른 분야를 개척함으로써 이를 극복하고자 하였다. 이에 자기주도학습의 전문가가 되기 위하여 공부에 매진하였다.

이게 사람마다 어려움이 오면 돌파하는 방법이 다르잖아요. 전문적으로 제가 뭔가를 해보고 싶다는 생각이 들었어요. (중략) 수학 공부 가르치는 거 당연히 제가 매번 해야 하는 거고 거기에 플러스 알파로 자기주도학습의 전문가가 되고 학부모랑 선생님들 앞에서건 이렇게 자신 있게 말할 수 있는 그런 위치까지 되고 싶었어요. 그래서 그때부터 제가 공부를 이렇게 시작을 했어요. 성균관대학교 입학사정관 협회에서 주관하는 교사연수 이런 거 가기도 하고, 아니면 제가 책을 사서 보기도 하고. (J 교사)

이러한 공부는 학교의 교육관 혹은 학생의 진로에 대한 관점의 확장으로 이어지기도 하였다. 새로운 지식을 습득함으로써 자신의 수업에 대해 돌아보게 되고 학생의 삶이 포착되기 시작하는 것이다. 다시 말해 표출된 필요가 포착되기 시작한 것이다.

공부하다 보니까 학교 교육관이 보이더라고요 단순히 그냥 수업만 해서는 안 된다는 거 단순히 그렇게 지도만 해야 되는 건 아니라는 걸 외부에서 제가 발견한거죠. 옛날에는 문제 풀면 애들한테 사탕 주고 그랬는데 뭔가 주제가 애들한테 생각할 수 있는 게 있어야지만이 애들이 살아남을 수 있겠구나 입시나 진로 진학 쪽하고 연결해서 생각했던 거죠. (중략) 그 외부에 환경이 아이들을 이렇게 변해야 한다는 걸 바깥에서 봤기 때문에 제 수업도 바뀌어져야 한다는 걸 알았죠. (J 교사)

이와 유사한 양상은 F 교사에게도 나타났다. F 교사는 자신의 수업에 대한 학생의 부정적 피드백을 받고 수업을 어떻게 할 것인지 고민하기 시작했었다. 새로운 수업 방법에 관심을 가지던 차에 동료 교사와 함께 고민하고, 관련된 교외의 모임에 적극적으로 참여하면서 필요한 도움을 주도적으로 획득해 나갔다. 이전에는 도움을 받을 동료가 없었지만 마침 함께 고민하는 동료가 생기기 시작하였고 선배 교사의 도움을 받아 자신이 목적하는 수업의 개선을 이뤄내는 모습을 보였다.

이제 세 번째 학교를 가면서부터 고민하는 동료가 생기기 시작했고, 세 번째 학교에서는 수업에 대한 고민을 하는 동료 선생님들을 만나서 다행이었고, 네 번째 학교는 수업에 대한 고민 플러스 약간 조금 더 넓은 차원에서 학교 전체가 운영되거나 하는 그런 고민들을 같이 할 수 있는 교장선생님을 만났다는 것 자체가 감사한 일이죠. 왜냐하면 쉽고 편하게 가는 요령만 가르쳐 주는 사람들은 전혀 아니었거든요. 오히려 힘들고 불편하게 가는 길을 가르쳐 주신 분들이어서. (중략) 그 때 강의를 완벽하게 버리고 배움 공동체도 해보고, (중략) 플립러닝을 하고 있어서 거꾸로 교실과 관련된 선생님들과의 모임을 쭉 이어서 하고 있고. (F 교사)

이렇게 자기주도학습을 통해 익힌 새로운 수업 방식을 적용하면서 학생을 보는 관점이 달라지기도 하였다. 예전에는 수업에서 “자신만 보였다”면, “아이를 어떻게 키워야 되는가”가 보이기 시작하였다는 것이다. 이는 포출된 필요가 포착되는 것으로 실현 과정과 정당화 과정이 순환적으로 상호작용 한다는 것을 보여준다. 나아가 학생에 대한 평가 기준 즉, 추정된 필요의 재수립까지 이어지게 되면서 학생들의 성장을 “지원”해야 한다는 인식이 나타났다.

아이들을 보는 눈이 달라졌죠. 예전에는 수업에서 저만 보이는 거예요. 내가 수업하기 편한 거, 내가 마음을 안다칠 거, 그것만 보였다면 이제 그렇게 고민도 하고 바꾸고 하면서 내가 어떤 아이를 키워야되는가가 보이는 거죠. 이 아이가 어느 만큼 성장을 했고 성장하는지를 본인이 좀 깨달아가는지도 고민을 하고. 옛날에는 평가도 아주 공정하고 타당성 있게 객관적으로 측정만 하면 된다고 생각을 했다가 이제는 그거 플러스 사실은 아이들의 성장을 지원해야 된다는 거로 좀 바꿨죠. (F 교사)

한편 성장하는 동료 교사를 바라보는 것도 하나의 자극이 된다. D 교사는 배움의 공동체에 참여하는 4년차 된 동료 교사의 연구수업을 보고 급격히 성장한 모습을 확인하였다. 이를 통해 “나를 깨고 새롭게 도전하는 게 필요하다”고 생각하고 “나이가 있긴 하지만” 배움의 공동체에 참여해서 새로운 교수학습 방법에 대해 배워보려는 다짐을 하였다.

이제 그 신규로 왔던 선생님, 제가 복직하고 나서 신규로 왔던 선생님들이 연구 수업을 할 때, 봤던 선생님의 모습하고 한 4년차 돼서, 올해 들어서 모습을 봤더니 너무 성장을 한 거예요. (중략) 그래서 좀 용기가 필요한 한데, 그런 수업 전문가라고 자부하고 있었는데, 방식에 있어서 이제 좀 나를 깨고 새롭게 도전하는 게 필요해요. 이게 좀 내가 새롭게 개선을 해야 되는 건가. 나이는 있긴 하지만 내년엔 배움의 공동체에 들어가서 좀 새로운 학습 방법을 하는 선생님들에 동참을 해보려고 그래요. (D 교사)

동료 교사의 우수한 지도 사례를 보고 크게 반성하기도 한다. K 교사는 전국 단위의 학습 공동체에서 다른 교사의 지도 사례를 보고 “교사로서 정말 잘못했구나”하는 생각에 “평평 운 적이” 있었다. 교사의 지도 여하에 따라 학생의 변화 정도가 크게 달라질 수 있다는 사실을 깨닫고 교사의 역할에 대한 관점의 전환이 일어난 것이다. 지금까지 교사가 ‘전달하는 사람’이었다면 지금은 ‘협조자, 퍼실리테이터’라는 생각을 갖게 되었다고 하였다.

제가 거꾸로 교실을 하는데 전국에 있는 선생님들이 하고 있거든요. 근데 그 그런 모습들이 보여요. 이 아이의 능력이 공부는 못해도 애가 뭔가는 잘하는 게 있을 거라는 생각은 처음이나 지금이나 달라진 게 없어요. 근데 그걸 꼬집어내는 것도 그 아이의 문제라고 생각을 했던 거죠. 근데 이제 그걸 꼬집어 낼 수 있게 도와주는 것이 교사의 역할이라는 생각이 드는 거죠. (중략) 다른 선생님들 하시는 사례를 많이 보거든요. 근데 제가 그런 사례들을 많이 보았어요. 그래서 아 제가 이 교사로서 정말 잘못했구나 하는 생각이 들어서 제가 평평 운적이 있었거든요. (중략) 예전에는 그냥 말 그대로 교사는 가르치는 사람, 지식을 전달하는 사람. 지식도 전달하고 사는 것도 가르치고 어쨌든 가르치는 사람이라고 생각했어요. 그런데 지금은 협조자, 퍼실리테이터 그 생각을 많이 갖게 되었어요. (K 교사)

이처럼 교사들은 자기주도적 학습을 통해 매너리즘을 극복하거나, 교육에 대한 새로운 관점을 형성하기도 하였다. 이를 통해 자신이 부족하다고 느끼던 부분을 해결하면서 충족감을 얻는 한편, 학습을 통해 새로운 관점이 형성되면서 교사로서의 존재 목적에 관한 이해가 확장되기도 하였다. 이는 실현 과정이 정당화 과정과 배타적인 관계에 놓여 있지 않다는 것을 의미한다.

## (2) 수업의 혁신

교사에게 수업은 자신의 목적을 실현하기 위한 가장 핵심적인 활동이다.

이들은 초기에 교과 내용 지식의 전달을 강조하였는데 이러한 방식에 한계를 느끼게 되었다. 교과 지식 전달 위주의 수업으로는 학생들의 흥미를 채워줄 수 없을 뿐만 아니라, 학생이 단기적으로는 시험을 잘 볼 수 있을지언정 장기적으로 학생의 성장에 도움이 되는지에 의심이 되기 시작하였다. 수업이 학생의 삶과 따로 존재해서는 안 된다고 여기면서 수업을 혁신하려는 노력을 하게 된다. 이 때 교사의 교과 내용은 학생들의 삶의 역량을 기르기 위한 일종의 매개체로 작동하였다. 교사의 핵심적인 직무 활동인 수업을 충실화하려는 시도를 보이는 것이다.

M 교사는 학생들의 삶과 분리된 수업을 지양하게 되었다. 학생들이 나중에 사회에 나가서도 그 방법을 다시 떠올려 쓸 수 있는 “역량”을 기르는 수업을 지향하였다. 자신의 교과인 도덕은 이를 위한 매개체이며, 학생들이 “도덕적인 삶”을 살 수 있도록 도와주기 위한 수업을 하였다. 이러한 변화는 지루한 수업을 개선하기 위한 자기 한계 극복의 일환이었으며, 학생의 장기적인 성장을 지원하기 위한 방편이기도 하였다.

삶과 분리된 수업을 하지 말자는 거예요. 그러니까 아이들한테 수업한 내용과 그 결과물이 그 아이들의 삶에 가치를 높여주고 앞으로도 이 아이가 살아가면서 수업시간에 했던 어떤 활동 과정들이 그 아이가 나중에 사회에 나가서도 그 방법을 다시 떠올려서 쓸 수 있고, 이런. 그 아이의 삶의 역량을 높이는 수업? 도덕적인 삶을 살아야겠죠. 제가 도덕과니까. (중략) 제가 느끼는 것은 수업을 통해 자기 삶에 변화가 있어야 돼요. 예를 들어 지금 ‘여러 가지 행복’을 배운다고 하면, ‘행복하게 살면 되지’ 이게 아니고, 내가 행복하게 살기 위해 나는 뭘 해야 되고, 이것을 저는 수업 시간에 제가 강의하지 않아요. 그 아이들이 찾아내게 하고 발표하게 하고 토론하게 하거든요. 지금도 제가 얘기를 하면서 제 삶을 정리하잖아요. 아이들도 자꾸만 얘기를 하면서 자기 생각이 정리가 되고. 한 번 얘기를 한 것은 오래 가잖아요. 그래서 아이들한테 그런 수업을 만들어주는 것이죠. (M 교사)

F 교사도 교과지식의 전달은 한계가 있다는 것을 인식하였으며, 학생들이 궁극적으로 배우기 바라는 것은 “몸에 밴 습관”이라고 하였다. 그렇다고 교과지식의 전달을 도외시하는 것은 아니나, 그보다 더 중요한 것은 삶에서 갖춰야 할 태도의 함양이라고 보는 것이다. 이는 학생의 성장을 보다 장기적인 관점에서 바라볼 수 있게 되었기 때문이다. 학생의 장기적 변화를 위해서는 교육의 목적과 내용이 변화해야만 했다.

아이들한테 선생님이 교과지식을 전달 해줄 수 있는 거는 한계가 있고 너희들이 꼭 배우고 가야되는 거는 내가 배우고 가게해주겠다. 근데 선생님이 궁극적으로 너희가 배워갔으면 하는 것은 몸에 밴 습관이다. 예를 들어서 어떤 과제가 주어졌을 때 뒤로 빠지 않고 들어가는 것, 갈등이 생겼을 때 피하지 않고 해결하려고 노력하는 거. 그거는 여러 번에 숙달된 경험이 있어야 된다. 그거를 배워갔으면 좋겠다. (F 교사)

이처럼 학생의 삶과 분리되지 않는 수업을 하고자 하는 노력은 학생의 태도나 역량 등 보다 실천적인 측면에 관심을 기울이게 하였다. J 교사는 수학이라는 교과를 매개로 삶과 밀접한 관련이 있는 실제적 문제를 접목시키는 모습을 보였다. L 교사는 학생들이 삶에서 활용할 수 있는 핸드폰을 학습의 도구로 삼을 수 있도록 습관을 들이게 하는 것이 중요하다고 생각하였다. A 교사는 가정과 교사로서 매일 실천할 수 있는 효도의 습관을 연습시킨다. 이처럼 이들의 수업은 실제적 문제를 활용하고 학생들이 실천할 수 있는 힘을 기르는 것을 중시하는 방식으로 진화하였다.

통계 그래프 관련 단원이 있잖아요. 애들한테 신문 가지고 오라고 해서 잘라가지고 그래프를 보면 기자가 자기 기사를 돋보이게 하기 위해서 그림을 약간 다르게 하는 거 있잖아요. 통계의 오류와 관련된 여러 가지 책자가 되게 많잖아요. (중략) 기자가 의도적으로 그래프를 오류를 범하기도 하는데 그런 부분을 찾아보고 이걸 올바르게 하면 어떻게 바꿀 수 있을까? 아니면 이걸 그대로 봤을 때 어떻게 잘못 이해할 수 있을까? 너희가



독자라면? 그렇게 수업을 했던 것 같아요. (J 교사)

어느 순간 생각한거죠. 교과서를 한 학기에 내가 가르치는 게 책 한 권인데, 이게 애한테 교과서의 내용을 가르치는 게 아니라는 생각이 다시 드는 거죠. (중략) 요즘은 핸드폰을 그런 의도로만 쓰지 말고, 이렇게 국립국어원의 표준국어대사전에 가가지고 좀 헛갈리는 거 있으면 얼른 찾아봐라. 그걸 얼른 찾아보게 하는 게, 그런 습관을 들이게 하는 게 더 중요하다 이런 생각이 들구요. (L 교사)

그래서 제가 수업 시작하기 전에 항상 앞에다 써놔요. 오늘의 효도. 그래서 제 노트에는 오늘의 효도가 기본, 매일. 제 수업시간마다 매 시간 쓰게 돼있고, 이제 수업 시작하기 전에 고거 쓰면 옆에 실천 후기. (중략) 오늘의 효도: 교복걸기, 이거 정말 아무것도 아니잖아요. 30초도 안 걸리잖아요. 그렇지만 또 다음날 실천후기 쓰면서 아, 내가 교복 안 걸었지 이런 연습인 거 같아요. 잠깐의 연습. (A 교사)

이상과 같이 연구 참여자들은 기존의 지식 전달 위주의 수업을 개선하고 자신의 수업을 진화시키면서 직무를 충실화 해나갔다. 이는 자신이 느끼는 수업의 한계를 극복하려는 노력이었다. 또한 학생의 삶을 장기적으로 바라보고 스스로 살아나갈 수 있도록 도와주기 위함이기도 하였다. 학생들이 보다 실제적이고 실천적인 역량을 함양할 수 있도록 자신의 역할을 ‘전달하는 사람’에서 ‘도와주는 사람’으로 전환시키면서 기존의 방식과 다른 수업의 형태가 만들어지고 있었다.

### (3) 도전적인 과업 추구

교사들은 지속적으로 도전적인 과업을 추구함으로써 자신의 능력을 개발하고 이를 통해 의미를 느끼기도 하였다. E 교사에게 연구 활동을 하는 것은 선택이 아니라 필수였다. 특히, E 교사는 공개수업을 할 기회가 있으면

이를 도맡아서 할 정도로 자신의 수업을 진화시키기 위해 끊임없이 노력하였다. 일반적으로 교사들에게 공개수업은 상당한 부담으로 작용하는데 E 교사는 교직을 통틀어서 5~60번을 수행할 만큼 도전적인 직무를 자발적으로 추구하는 모습을 보였다. G 교사 또한 도전적인 업무를 성공적으로 수행하는 경험을 통해 의미를 느꼈다. 업무를 통해 신장된 전문성을 통해 자신의 역할이 확장되면서 새로운 의미의 원천이 만들어지기도 하였다.

많은 선생님들이 학교에서 하는 연구 활동을 그걸 엑스트라라고 생각해요. (중략) 저는 의견이 완전 달라요. 애들은 계속 변하고 사회는 계속 발전하잖아요? 바뀌어가는 상황에 맞추어서 스스로 성장하려는 노력이, 연구 활동은 매우 중요하다고 생각해요. (중략) 사실은 제가 학교에 공개수업을 할 기회가 있으면 거의 다 했어요. 지금 가만 되짚어보니까 해마다 공개 수업을 안 하고 지나간 적은 없었고, 그냥 우리끼리 하는 공개수업이 아니라 대외적인 공개수업 말하는 거예요. 많이 했을 때는 일 년에 뭐 네 번씩 여섯 번씩 한 적도 있더라고요. 그래서 토달로 누계를 잡았을 때 한 5-60번 정도를 한 것 같아요. (E 교사)

어떻게 보면 중견에서 한참 중심을 잡고 일해야 할 위치에 있다 보니까 이제 어떤 가시적인 성과를 내기 위해서 노력을 하죠. (중략) 물론 그 베이스에는 아이들을 가르치고 아이들한테 얻는 그 기쁨, 보람이지만 (중략) 예를 들면 자유학기다, 중학교 자유학기다 하는데 지금은 많이 정착이 됐는데 한 1,2년 2,3년 전만 해도 학교마다 자유학기에 대한 명확한 그런 게 없었을 때 나름 몇 년간 준비해서 다른 학교에 불러가서 강의를 한다던가 연수를 시켜드린다던가 그 분야에 어떤 일이 있을 때 문제가 있을 때 뭔가 이렇게 제일 먼저 불러서 어떤 역할을 했을 때 보람이라고 해야 하나. (G 교사)

M 교사는 교과서 집필을 하면서 의미를 느꼈다. 이와 같은 외부 활동은 전문성 신장에 도움이 되었다. G 교사와 마찬가지로 외부의 일이 많아지면서 역할의 확장을 가져오게 되었다. 능동적인 역할 확장을 통해 교사로서의

욕구가 채워지기도 하지만, 학교에서 발휘할 수 있는 능력이 향상됨으로써 본연의 임무 수행과 선순환을 이루는 모습을 보였다. 또한 업무를 통한 학습으로 교사의 일을 더욱 넓게 볼 수 있는 안목이 형성되기도 하였다.

제가 35즈음에. 35즈음에 제가 교과서를 시작했거든요. (중략) 그 때 제가 교사라는 것이 되게 좋았던 것 같아요. 전문성도 늘어났고. 교과지식에 대한 전문성도 늘어났고 공부도 많이 했고. 공부도 많이 하잖아요. 공부도 많이 했고..... 외부 일이 확대가 되었죠. 그러니까 교과서만 쓰는 것이 아니라 교과서 쓰면서 출판사 문제집도 얻게 되고 교육청 사업도 늘어나게 되고 제 역량을 발휘하게 되는 기회들이 막 늘어났죠. 제 역량이 여기 갇혀있는 게 아니고.. 그리고 이게 외부활동을 한다고 해서 학교일에 소홀해지는 게 아니고 외부활동을 통해서 일을 배워 와서 학교 일이 늘어나죠. 그러니까 학교 능력이 높아지잖아요. 들은 것도 많으니까 학교 일을 좁게 보는 것이 아니고 앞으로 내가 어떤 일을 해야 되는지도 알게 되고. 가면 교수님들도 만나고 여러 사람들도 만나니까 교육의 방향도 배우게 되고. 또 그리고 수업을 혼자 연구하다가 여기 온 사람들 있으니까 이 사람들 하고 얘기 나누다보면 자료 얻게 되고 그러면 수업이 더 좋아지고 수업이 더 좋아지면 아이들의 만족도도 높아지고 저한테 교과서작업이 그랬던 것 같습니다. (M 교사)

F 교사는 주도적으로 도전적인 과업을 추구함으로써 나태해질 수 있는 자신을 채찍질하는 모습을 보였다. “의무적으로” 무언가를 해야 하는 상황에 자신을 내맡김으로써 머무르지 않으려는 자세를 보였다. 이로부터 드러나는 것은 직무에서 자율성을 끊임없이 추구하려는 모습이다. 스스로가 성장할 수 있는 환경을 조성하고, 도전이나 기회 앞에 효과적으로 대처하여 매번 나아지고 발전한다는 느낌을 갖고자 하는 것이다. 이러한 욕구들의 충족이 의미로 이어진다는 것이 실현 과정의 핵심이다.

당장 제 수업에 쓸 거는 고민을 열심히 잘 하지만 그거 이외에 그걸 넘어서는 거를 고민하기는 어렵잖아요. 그럴 때는 의무적으로 무슨 자료를

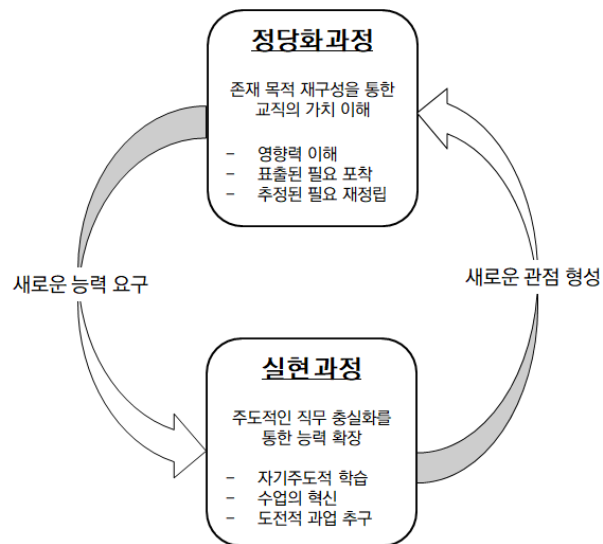
개발해야 되는 거를 하면 또 생깁니다. 왜냐하면 융합교육에 대해서 교수 학습 자료를 개발해야 되는 과제가 있는 데 그 과제에 참여를 했어요. 그러면 강제적으로 결합을 해야 되죠. 국어과와 도덕과와 과학과가 결합한다. 그러면 그 때부터 과목별 성취기준을 보기 시작하고 아이디어를 짜기 시작하죠. 근데 제가 의무적으로 해야 되기 때문에 쪽 해서 마지막에 결과가 나오는 거거든요. 근데 혼자 스스로 아 그래 내가 과학이랑 한 번 연결해볼까 하고 막 하는 거는 개인의 의지는 인간이다 보니 한계가 있다고 생각해요. 출발은 잘 할 수 있으나 그게 쪽 가가지고 도착점에 결과물까지 나오기는 상대적으로 어렵거든요. 근데 한 발을, 그런 사업을 하는 그 팀에 들어가게 되면 같이 고민하게 되고 어느 시기까지 결과물이 나와야 되고 하니까 저는 그래서 그런 연구모임도 좀 하지만 그런 개발 관련된 사업을 좀 많이 해요. (F 교사)

이상과 같이 교사들은 자기주도적 학습, 수업의 혁신, 도전적인 과업 추구를 통해 자기를 실현하고 역할을 확장하면서 의미를 느끼기도 하였다. 그러나 한편으로 실현 과정을 통해 교직의 가치를 이해하게 되는 정당화가 일어나기도 하였다. 이처럼 실현 과정은 정당화 과정과 순환적으로 상호작용 하는 양상을 나타냈다. 이는 정당화 과정과 실현 과정 중 어느 한쪽 과정만을 통해 교사의 소명의식이 형성된다기보다 두 과정이 모두 관여하면서 지속적으로 상호작용 한다는 것을 보여준다. 정당화를 통해 자신의 존재 목적을 재구성하였을 경우 이를 실현하기 위한 새로운 능력이 요구되기도 하고, 반대로 자신의 자율성 등을 충족시키고 능력을 확장하는 과정에서 새로운 관점이 형성되면서 정당화로 이어지기도 하는 것이다.

## **다. 정당화 과정과 실현 과정의 순환적 상호작용**

이 연구에서는 교사의 소명의식 형성 과정을 두 과정으로 구분하고 각 과정에서 나타나는 양상을 살펴보았다. 본 절에서는 아래 [그림 IV-1]과 같이 교사의 소명의식 형성 과정을 정당화 과정과 실현 과정의 순환적 상호작용

과정으로 이해하고자 한다.



[그림 IV-1] 정당화 과정과 실현 과정의 순환적 상호작용

교사는 혼란과 반성을 촉발하는 계기를 경험하면서 자신의 직업에 대해 되돌아보게 된다. 다만, 이와 같은 촉발 계기를 경험하는 것 자체만으로는 소명의식이 형성되기 어렵다. 소명의식이 형성되기 위해서는 경험에 대한 해석과 대처가 필요했다. 이는 정당화 과정과 실현 과정의 두 과정으로 나타났다. 정당화 과정에서 교사는 자신의 믿음의 틀 안에서 이해되지 않던 현상을 이해할 수 있어야 했다. 교사의 영향력의 한계를 명료하게 인식하고 자신의 ‘욕심’을 버림으로써 기대 불일치를 해소해 나갔다. 교사는 자신이 가지고 있던 기대를 수정하여 학생을 중심으로 자신의 일을 바라볼 수 있게 되었다. 이를 통해 학생의 단기적인 변화를 추구하던 과거와 달리 학생의 장기적인 변화 가능성을 믿고 이를 조력하는 역할로 자신을 자리매김 하였다. 이렇게 교사로서의 자신의 존재 목적을 재구성함으로써 교직의 가치를 이해하게 되었다.

그러나 정당화 과정만으로 교사의 소명의식이 형성된다고 보기 어려웠

다. 자신의 존재 목적과 역할에 대한 인식이 변화함으로써 자기주도적인 학습, 수업의 혁신, 도전적인 과업 추구를 통해 자신의 목적에 부합하려고 하였다. 이 과정은 교사가 주도적으로 자율성을 확보해 나가면서 교직의 의미를 다시금 되새길 수 있는 과정이기도 하였다. 이러한 실현 과정의 결과로 역할이 확장되기도 하고, 새로운 관점이 형성되기도 하였다.

즉, 정당화 과정을 통해 존재 목적을 재구성하여 교직의 가치를 이해하면 이를 실현하기 위한 새로운 능력이 요구되기도 하였으며, 주도적인 직무 충실화를 통해 능력을 확장하는 과정에서 새로운 관점을 형성하면서 교직의 가치를 이해하게 되기도 하였다.

다만, 정당화와 실현의 각 과정은 반드시 하나의 과정이 완결된 후에 다음 과정으로 옮겨가는 식의 방식으로 이해되기는 어려웠다. 즉, 반드시 정당화 과정이 완결되고 실현 과정이 시작되거나, 실현 과정이 완결되고 정당화 과정이 시작되는 식은 아니라는 것이다.

일례로 F 교사는 자신이 학생을 완전히 통제할 수 없다는 사실은 비교적 일찍 깨달았으나, 교사로서의 자신의 목적을 명료하게 수립한 것은 자기주도적인 학습과 수업의 혁신을 통해 관점이 바뀐 나중의 일이었다. 그리고 궁극적으로는 수업을 혁신함으로써 자신에게 주어진 혼란과 불일치를 극복하였다. 또한 이 과정에서 학생들과 교육을 바라보는 관점이 새롭게 정립되는 정당화 과정과의 상호작용이 나타났다. 이렇듯 정당화와 실현의 각 과정은 유기적으로 얽혀있었다. 다시 말해, 각 과정이 상호 배타적이거나 독립하여 존재하는 과정이 아니라 상호 보완적인 관계로 이해할 필요가 있다. 이와 같은 과정은 F 교사의 말처럼 “조금 조금씩” 진행되는 과정이었다.

처음에는 별로 내가 이루고 싶은 목표 자체가 없었던 것 같아요. (중략)  
사실 제 내면적인 고민이 생기면서 그냥 강의만 잘하는 그리고 이제 내 마음  
내 마음이 시간 내내 마음이 불편한 교사로 남을 것이냐, 아니면 수업하  
기 저는 좀 바쁘더라도. 수업도 짜야 되고, 활동도 생각해야 되니까. 그렇

지만 수업 중에는 마음이 편한 교사로 남을 것이냐를 선택하면서부터 내가 어떤 교사가 돼야 되겠다는 거를 적립해 나갔지, (중략) 저 같은 경우는 없다가 조금 조금씩 생겨나서 현재에 온 것 같아요. (F 교사)

단, 소명은 일회성의 이벤트가 아니라 지속적인 과정(on going process)이라는 말과 같이(Dik, Eldridge, Steger, & Duffy, 2012; Dobrow, Heller, 2015) 소명의식의 형성 과정 또한 이와 같이 이해할 필요가 있다. F 교사가 끊임없이 도전적인 업무를 추구함으로써 자신을 채찍질하는 모습은 이를 잘 보여준다.

### 3. 소명의식 형성 결과

본 절에서는 교사의 소명의식 형성 과정의 결과에 대해 살펴보고자 한다. 여기서 결과란 소명의식을 가지고 있는 교사의 목적, 역할, 자기의 양상을 의미한다. 즉, 교사가 소명의식을 갖추었다는 것을 어떻게 나타낼 수 있는가에 대한 설명이다. 결과는 목적 차원에서 ‘사회와 연계된 목적 형성’, 역할 차원에서 ‘다차원적 역할 부여’, 자기 차원에서 ‘지속적 자기 조절’로 나타났으며, 이들이 정렬(aligned)되어 있는 상태로 이해할 수 있었다.

#### 가. 사회와 연계된 목적 형성

교사들이 모두 처음부터 명료한 목적을 가지고 있던 것은 아니었다. 오히려 이들에게 교사의 목적은 교직 생활을 통해 적극적으로 만들어나간 결과물이었다. 그렇기 때문에 초기에 이들의 목적은 ‘미완’의 상태였다. E 교사는 이를 “삶과 직업의 의미를 찾아가려고 애쓴 결과”라고 하였고 K 교사는 “해나가면서 생기는 것 같다”고 하였다. 이러한 말들은 교사가 직접 되어보기 전까지 교직의 의미와 교사로서 가져야 할 목적을 알기 어렵다는

것을 말해주는 것이었다.

제가 교사로서 날 때부터 그거 뭐 교직이 얼마나 중요한 건지, 애가 얼마나 중요한 건지, 그런 거 알겠어요? 그니까 제 나름대로 제 삶과 제 직업의 의미를 찾아가려고 애쓴 결과라고 봐요. (E 교사)

그다지 크게 뭐 어떤 교사여야 된다. 그런 목표치를 두지는 않았던 것 같아요. 왜냐하면, 그때는 교사가 어떠해야 한다는 개념 자체가 저 스스로가 정립이 되지 않았기 때문에, 어떤 교사여야 한다는 생각을 못가졌던 것 같아요. 오히려 해나가면서 생기는 것 같고. (K 교사)

그러나 다년간의 교직 경험을 통해 지금에 이르러 목적이 명료해졌다. 이들의 목적의 중심에는 ‘학생’이 있으며, 그 학생은 ‘사회’와 연결되어 있는 존재였다. 교사들은 학생을 단지 교실에서 만나는 짧은 시간과 공간으로 한정하여 이해하지 않았으며, 학생의 삶을 다루고 있었다. 학생을 도움으로써 학생의 생애에 기여하고, 성장한 학생을 통해 사회에 기여하기 위해 존재하는 것이다. 따라서 이들의 목적은 단순히 지식의 전달만이 아니게 된다. 이들은 학생에게 가치, 태도, 역량과 같은 학생의 삶에서 실제적으로 발휘되는 것들을 길러주고자 하였다.

N 교사는 ‘지도’가 아닌 ‘도움’으로 학생을 대하고자 하였다. 학생이 “같이 사는 사회”에서 “서로 도와가면서” 살 수 있는 “바른 인성”을 갖도록 도와주는 역할을 자처한다. N 교사의 눈에 학생이 앞으로 살아갈 사회와 그들의 삶이 담겨 있었다. L 교사에게 교직이란 “세상을 바꿀 수 있는” 학생들을 키워내는 직업이다. 자신은 세상을 바꿀 수 없다고 말하지만, “한 아이의 인생에 큰 영향력을 미칠 수 있다”는 말은 곧 학생을 통해 세상을 바꿀 수 있다는 믿음과도 같았다. E 교사도 “가장 근본적으로 세상을 바꿀 수 있는 혁명가”로 자신을 인식한다. 학생을 바꿈으로써 세상을 바꿀 수 있다는 믿음이 확고하였다.



제일 중요한 게 학생인 거 같아요. 학생들을 잘 이제... 옛날에는 지도한다고 생각했는데 요즘은 지도한다, 이끈다기보다는 그냥 이렇게 도와주는 역할, 그런 역할을 해야 된다고 생각해요. 그래서 이제 애들이 모르는 거 알고 그 다음에 좀 다른 사람을 배려할 줄 알고. (중략) 같이 사는 사회니까 서로 도와가면서 살아야 된다. 그런 어떤 가치 같은 거를 좀 많이 가르쳐줄 수 있는 위치잖아요. 애들이 안 듣는 거 같아도 듣잖아요. (중략) 요즘 같은 경우는 저는 애들이 잘 살 수 있도록 도와주는 역할, 바른 인성을 갖도록 좀 도와주는 역할. (N 교사)

좋은 일인 거 같아요. 뭐냐면 일이 여러 가지가 있잖아요. 물건을 만드는 직업도 있고 판매하는 직업도 있고 유통하는 직업도 있고 개발하는 직업도 있고 그런데, 내가 세상을 바꿀 수는 없지만, 세상을 바꿀 수 있는 애들을 키워낼 수 있는 직업이라는 생각도 들고, 내가 한 아이의 인생에는 굉장히 영향력을 크게 미칠 수 있다는 생각이 들어서. (L 교사)

선생들은 조용하지만 가장 근본적으로 세상을 바꿀 수 있는 혁명가들이다. 애들을 바꿔놓으면 세상이 바뀌는 거거든요. (중략) 사회를 우리가 끊임없이 이렇게 바꿔가야 되는데 그 바꿔 갈 때 뭐랄까... 이상적인 모습을 꿈꾸고 그 씨앗을 아이들 마음속에 심어주는 사람. 그게 가장 본질적인 혁명이죠. 외형적으로 겉에서 가해지는 그런 혁명이 아니라 정말 바닥에서부터 진짜로 바뀌어 나가는 그런 변혁을 교사들이 할 수 있는 거죠. (E 교사)

이처럼 교사들의 목적은 초기에 불분명한 형태로 존재하다가 다년간의 교직 경험을 통해 점점 명료해졌다. 이들이 형성한 교사로서의 목적의 특징은 사회적 차원과 연계되어 있다는 것이었다. 개인의 영달, 제한된 공간으로서의 교실, 지금-여기에 머무르지 않고 자기 초월적, 사회적 목적을 지니고 있었다.

## 나. 다차원적 역할 부여

교사들은 자신의 목적을 달성하기 위해 다양한 역할을 수행하고 있었다. 이들은 자기주도적 학습, 수업의 혁신, 도전적인 업무를 추구하면서 자기 자신을 단지 학생을 가르치는 역할에만 머무르지 않도록 하였다. 이러한 역할을 수행하는 이유는 학생의 생애 성장, 즉, 사회와 연계된 목적을 실현하기 위함이다. 학생을 변화시키고 성장시킨다는 것은 결코 한 가지 일로만 가능한 것이 아니기에 이들은 다양한 역할을 스스로에게 부여하며 수행하고 있었다.

이들테면, 이들은 남들이 가지 않은 길을 먼저 밟아 나가고 자신이 익힌 지식과 기술 나아가 철학을 전하는 가치의 전도사 역할을 하기도 하였다. 학생의 미래의 삶에 관심이 크기 때문에 교육에 관한 최신의 트렌드를 익히고 이를 시연하고 공유하는 것이다. J 교사는 다양한 협의회나 워크숍에 가서 의견을 개진하고 거기서 익힌 지식을 학교에 다시 적용해 보는 과정을 통해 이론적, 실무적 지식을 통합해 나간다. 이러한 경험을 통해 자신만의 생각이 확고해 지면서 그 가치를 학부모들에게 “확실하게” 말할 수 있게 되었다. F 교사의 경우 새롭게 구성한 수업 방식에 대한 학부모의 의문이 있었다. 이에 수업이 어떠한 연유로 그와 같이 구성되었는지를 알리는 수업 설명회를 열기도 하였다. F 교사는 시대적 배경, 학생이 앞으로 살아 나가야 할 사회에 관한 폭넓은 이해를 바탕으로 학부모를 설득시키고 자신의 수업의 가치를 설파하는 모습을 보였다. M 교사는 동료 교사들에게 자신의 수업을 공유한다. 이러한 역할을 수행하면서 이들은 자신의 행동에 더욱 책임감을 갖게 된다.

평가원의 협의회, 개발원의 협의회 워크숍 이런 데를 더 선호하는 편이에요. 그런 데를 가면 정말 전문가들이 모인 거잖아요. (중략) 제가 참여했을 때 제 의견이 더 많이 반영이 되는 느낌. 개발원에서도 자유학기제가 자유학년제로 확대된다면 선생님은 어떻게 운영하고 싶냐고 해서 제

가 원고를 쓴 게 있어요. (중략) 이게 필요한데 한번 여기에도 넣어보고 이게 필요하니까 이런 과정도 넣어보면 너무 좋겠다하는 이런 걸 돌려봤을 때 우리 학교가 다시 보이는 거죠. 우리 학교가 갖고 있는 문제점이나 좋은 점들이, 그냥 학교 안에만 있으면 좋은 것인지 나쁜 것인지 잘 모를 거 같아요. 학부모한테도 이게 좋다고 명확하게 말해줄 수가 없을 거 같아요. 근데 제가 외부 활동도 하고 또 하면서 자꾸 내가 뭔가를 확실하게 말해줄 수 있는 느낌. (J 교사)

제가 교과 교육과정 수업 설명회를 했거든요. 어머님들이 이상하다. 국어 수업 왜 이러냐. 이렇게 하시죠. 교과서 안보죠. 활동 되게 많죠. 그리고 아이들은 활동이 많으니까 작업할 것도 많죠. 그리고 학원을 보내고 인강을 들어도 쓸모가 없죠. 전혀 도움이 안 되니까. 그래서 이제 어머님들이 요청을 하셨나 봐요. (중략) 그래서 제가 수업하는 교실에서 한 40분 가까이 수업 설명을 했거든요? 그러면서 전체적으로 4차 산업혁명이 되고 교육이 어떤 식으로 바뀌어야 된다는 목소리가 있고, 개정교육과정이 도입이 되고 개정교육과정에서 추구하는 인재상이 어떤 거고 (중략) 특성화고를 진학하는 아이들은 NCS라는 걸 만나는데 NCS는 이런 거고 (중략) 협의를 해서 교육과정을 재구성을 했고 프로젝트 수업을 했고 거꾸로 교실을 했고 이런 이런 이런 수업과정들을 다 설명해 드렸죠. (중략) 앞에서 보여드렸던 개정교육과정에서 추구하는 역량 중에 적어도 이 정도는 중1 수준으로 건드린 것 같다. (F 교사)

제가 강의를 좀 나가고 그러면 선생님들에게 제가 수업 방법이라던가 내가 어떻게 수업을 바꿨는지에 대한 얘기를 하잖아요. 그러면 그렇게 자꾸 얘기를 하는 것도 저에게 강화가 되는 것 같습니다. 그러니까 사람들에게 제가 알려지니까 더 책임감을 가질 수밖에 없는.... 뭐 지는 수업도 개떡같이 하면서 저렇게 돌아다닌다 이런 소리 듣기 싫어서 그러다보니까. (M 교사)

이와 같이 가치의 전도사가 되기 위해서 이들은 다양한 대외 활동이나 학습 공동체에 참여함으로써 자기주도적 학습자의 모습을 보이기도 하였

다. 더욱 세분화하면 연구자, 진로 전문가, 상담자, 촉진자 등 상황에 따라 자신의 역할을 전환하면서 업무를 수행해 나가고 있었다.

다른 한편으로 이들에게 중요한 역할 중 하나는 돌봄이었다. 교사의 역할은 수업에만 국한되지 않는다. 오히려 더욱 중요한 것은 아무리 탁월한 수업이라도 이를 받아들이기조차 힘든 상황에 처한 학생들이 있다는 사실을 알고 돌보는 것일 수 있다. “잘하는 매우 뛰어난 아이 하나가 백 명도 먹여 살릴 수도 있겠지만 매우 심각해진 사람 하나가 백 명을 죽일 수도 있다”는 H 교사의 위기의식에 이러한 마음이 잘 반영되어 있었다. 이들에게 돌봄은 교사들이 부가적으로 수행해야 할 역할(extra-role)이 아니라 교사의 역할 중 하나(in-role)였다.

누구도 불행하면 안 되는데 특히 우리나라 같은 경우는 특히 저는 갑갑한 거죠. (중략) 어떻게 보면 저는 잘하는 매우 뛰어난 아이 하나가 백 명도 먹여 살릴 수도 있겠지만 매우 심각해진 사람 하나가 백 명을 죽일 수도 있어요. 그래서 저는 시스템도 바뀌어야 하고 마인드도 바뀌어야 하고 학교가 이대로 가면 많은 아이들이 원래 그렇지 않은 많은 아이들도 망가질 수, 망가지는 걸 방지한다고 보는 측면이 많죠. (H 교사)

학습지도보다 더 우선되어야 할 것이 돌봄. 그러니까 가정에서 하지 못하는 것들을 학교가 채워줘야 된다는 것. 많은 교사들이 사실 그걸 고민하거든요. 왜 가정에서 못하는 것을 학교가 해야 돼. 요즘 학교가 돌봄이 강화되고 있잖아요. 그런데 그걸 왜 교사가 해야 돼? 라는 것에 대해 많은 교사들이 의문을 제기하는데. 저는 어떤 생각을 가지냐면, 가정이 못하니까. 학교에서라도 해줘야지. 그렇지 않으면 재네는 갈 데가 없으니까. (M 교사)

사춘기를 보내는 아이들에 대한 지지와 보살핌, 이런 거는 더 하면 더했지 덜하진 않은 것 같아요. 지금은 겉으로 보기엔 훨씬 더 멀쩡한 것 같은데 속이 병들었다고 그럴까, 이렇게 상처를 많이 받고 힘든 일이 많고, (중략) 오히려 선생님들이 상담을 해주면서 해주거나 지지하거나 따뜻하

게 해주거나 이런 게 더 필요한 것 같은데 (L 교사)

이처럼 이들은 교사에게 요구되는 다양한 역할을 수행하고 있었다. 최근 10년 이내의 신문자료를 통해 ‘교사역할’에 관한 기사를 선별하여 분석한 연구 결과(오희정, 김갑성, 2017)에 의하면 사회에서 교사에게 기대하는 역할은 총 27가지가 될 정도로 다양하다. 물론 이 모든 역할을 교사가 정말로 수행해야 하는가에 관해서는 별도의 논의가 필요하다. 다만, 이들은 누군가가 기대하는 역할을 수동적으로 수행하지 않고, 목적인 바를 이루기 위해 스스로에게 다차원적인 역할을 부여하고 있었다. 이는 때때로 F 교사나 I 교사의 말처럼 개인의 희생을 요구하기도 하였다.

대신 병폐가 있습니다. 가정이 힘들어집니다. (F 교사)

고민하고 좀 더 오류를 줄이기 위해서 계속 연구하고 네, 시간을 투자하죠. 또 필요하면 뭐 남아서까지. (I 교사)

## 다. 지속적 자기 조절

교사들은 명료한 목적을 수립하고 이를 위해 다양한 역할을 수행하면서 이에 부합하려는 노력을 지속하였다. 일종의 자기 조절(self-regulation)로 자신의 목표, 가치, 도덕, 사회적 기대와 같은 행위 기준에 자신의 행동 혹은 반응양식을 조율하고 교정하는 활동(Bauer & Baumeister, 2010)을 지속하였다. 소명의식은 일회성의 이벤트라기보다 지속적인 과정(Dik, et al., 2012; Dobrow & Heller, 2015) 이라는 점에서 자신의 목적에 부합하는 역할을 수행하기 위해 지속적으로 노력한다.

이들은 도전을 끊임없이 받아들이고, 자신의 행동이 가치와 어긋나지 않도록 주의하는 모습을 보였다. E 교사는 끊임없이 주어지는 도전적인 과제를 피하지 않고 적극적으로 추구하는 모습을 보였다. 이는 일회성으로 끝

나는 것이 아니라, 무언가를 해보려고 할 때 언제나 적용되는 규칙과도 같았다. M 교사는 이를 “밥 값”을 하는 것이라 표현하기도 하였다. 수업이든 업무든 최선을 다하는 이유는 “밥 값”을 해야 한다는 책임감의 발로였다. J 교사는 대외적인 업무를 맡으면 그저 일을 완수하고 끝내는 것이 아니라 이를 다시 학교에 적용해본다. 대외적인 업무 또한 자신의 목적을 달성하기 위해 활용하는 것이다. 외부활동이 학교 업무에 방해가 되는 것이 아니라 “상호 보완”될 수 있도록 실천한다.

그 공개수업은요. 어떤 거냐 하면 3월 달에 하겠다고 했잖아요? 그러면은 그게 끝나는 9월 달까지 다리를 웅크리고 자야 되는 그런 거예요. (중략) 말로 드러내 놓고 하진 않았지만 제가 마음속으로 강한 결심을 했기 때문에 그 다음에 공개 수업 이런 제의가 들어왔을 때, 공개 수업 뿐만이 아니라 뭐든지 뭔가를 해보자고 했을 때, 제가 도망친 적은 없어요. 그래 해봅시다. 아니면 이제 오히려 제가 적극적으로 하자고 주장한 적도 많았었고. (E 교사)

‘밥 값 하고 살자’ 이런 얘기를 많이 하거든요, (중략) 이건 뭐 월급만 얘기하는 것은 아니구요. 사회적인 지위도 생각하고 여러 가지 업무 이런 것을 생각했을 때 밥값은 하자. 다른 말로 책임은 다 하자 이런 얘기죠. (중략) 수업에도 열심히 하는 이유는 그 시간이 아이들한테 소중한 시간이고, 개네들 인생에서. 그러면 내가 최선을 다해서 해줘야 되는 거고. 그리고 업무도 나한테 주어졌으면 적어도 뺄구는 나지 않게 최선을 다해서 한다는 생각은 있는 거죠. (M 교사)

이게 상호 보완이에요 제가 이렇게 애들 지도하다보니까 외부에서 너 괜찮구나 나와서 이거 해봐라 했는데 거기 가서 일하다 보니까 어 우리학교에도 이걸 적용해야지 하고 이게 생기는 거지 상호보완이 되는 거잖아요. 어떤 선생님은 외부활동만 너무 많이 해서 학교생활 등한시한다 하는데 저는 거꾸로 어디 가서 발표를 하려고 하면 제 자료가 있어야 하잖아요. 다른 사람 자료를 가져다 쓰는 게 아니라 제가 직접 실천해보고 발표

해보면 또 생각이 나요. 그럼 다시 와서 또 적용해보고 그렇게 해서 제 수업이 많이 바뀌고 교직 생활도 좀 바뀌는 거 같아요. (J 교사)

이처럼 교사들은 적극적으로 무언가를 ‘하기’도 하지만 ‘하지 말아야’ 할 것에 대하여 경계하기도 하였다. 특히 이는 학생과의 관계에서 나타나는데, 학생과의 신뢰를 중시하여 ‘상처’를 주거나 ‘화’를 내는 것을 삼가는 모습을 보였다. N 교사는 항상 “신중”해야 하고 “진심”을 다해야 함을 강조한다. 특히 상처를 안 주도록 배려해야 한다는 것이다. A 교사는 학생에게 화가 나려고 할 때 이를 스스로 감지하고 학생과의 거리를 두는 방식으로 감정을 조절한다고 하였다. M 교사는 자신이 가장 괴로운 순간이 “덜컹” 화가 나서 학생에게 소리를 “뿅” 지를 때라고 한다. 학생에게 소리를 지르는 순간 관계가 무너지는 것이라 생각하고, 자신이 “이것밖에 안 되는지” 자괴감이 들기도 하였다.

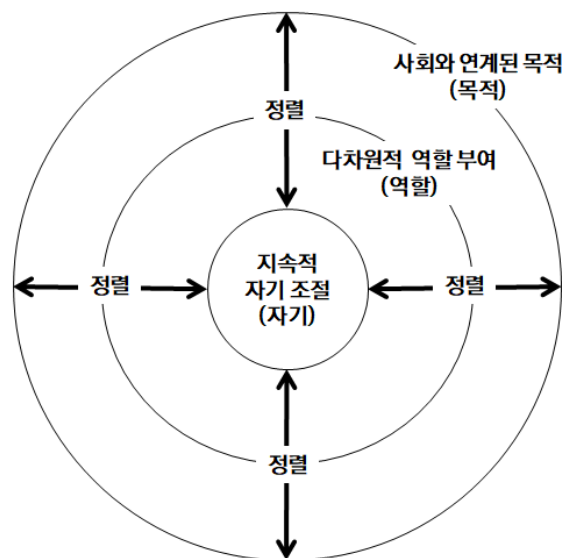
항상 뭐라 그러나 좀 신중하게 하고 진심을 다해서 해야 될 거 같아요. 교사는. 특히 이제 상처를 안 주도록 나름 배려를 해야 될 거 같다는 생각이 들어요. (N 교사)

저도 인간인지라 아이하고 감정적으로 부딪혔을 때, 지금은 감정적으로 부딪치는 그 상황에 아이를 제가 저를 살짝 살짝 보조. 볼 수 있는 그런 눈이 조금 생긴 것 같아요. 어? 내가 지금 화가 여기까지 나고 있네? 그럼 내가 애한테 분명히 화를 낼 거 같아요. 화가 올라오고 있으니까. 화를 낼 거 같아요. 그러면 선생님이 지금 굉장히 화가 났어. 그래서 너한테 내가 무슨 말을 하게 될지 모르니까 잠깐만 저기 나가 있어줄래? 이렇게. 잠깐만 나가서 우리 서로 생각해볼래? 지금 얘기하는 건 아닌 거 같아. 좀 이따 얘기하자. (A 교사)

제가 감정 컨트롤을 해야 되는데, 웬만하면 제가 컨트롤을 해요. 잘하려고 노력하는데 정말 안 될 때가 있어요. 그럴 때 소리를 한 번 뿅 지르거든

요. 제가 수업 시간에 소리를 잘 안 지르는데 껍 지르면 그 순간에 아이들과의 관계는 무너지는 거거든요. 그럴 때 이제 많이 며칠 동안 머리가 아프죠. 내가 그 아이들한테 되게 미안하고. (중략) 그러면 진짜 힘들죠. 그러니까 아이들한테 힘든 게 아니고 제 스스로한테. 제 마음이 되게 오래 가요. 마음이 아프다기보다는... 제가 능력이 이것 밖에 안 되나... 내가 교사로서 능력이 이것 밖에 안 되나... 이렇게밖에 얘기할 수 없었나... 이런... 그럴 때 많이 생각해보니까 그러네요. 아이들에게 화냈을 때가 가장 기분 나빠요. 예... 덜컥 화냈을 때. (M 교사)

이상과 같이 교사의 소명의식 형성의 결과는 사회와 연계된 목적이 형성되고, 목적을 달성하기 위한 다차원적인 역할을 수행하며, 이에 부합하도록 지속적인 자기조절을 하는 양상을 나타냈다. 즉, 목적, 역할, 자기의 정렬(alignment) 상태를 유지하는 모습으로 볼 수 있다. 이는 일회성의 이벤트가 아니라 지속적인 과정이었다. 교사의 소명의식 형성 결과를 도식화하여 표현하면 [그림 IV-2]와 같다.



[그림 IV-2] 교사의 소명의식 형성 결과



## 4. 소명의식 형성 과정의 특징

교사들의 소명의식 형성 과정을 살펴보면 주목할 만한 특징들이 드러난다. 이러한 특징은 크게 세 가지 정도로 정리할 수 있는데, 소명의식의 사후적 형성, 사회적 형성, 주도적 형성이다. 먼저, 사후적 형성이란 교사의 소명의식이 형성되는 시점과 관련된다. 교사의 소명의식은 선형적으로 온전히 형성되는 것이 아니라 입직 이후에 다양한 교직 경험을 통해 형성되는 모습을 보였다. 즉, 교사들은 교직의 세계에 뛰어들고 그 안에서 겪었던 경험의 의미를 해석하면서 소명의식을 형성해 나갔다. 둘째, 사회적 형성은 교사의 소명의식이 그들이 처한 사회적 환경에 영향을 받는다는 뜻이다. 교사의 소명의식은 개인이 처한 상황 혹은 사회구조에 의해서 끊임없이 영향을 주고받는 순환적 인과관계 안에서 이해될 수 있다. 셋째, 주도적 형성은 교사의 소명의식은 외부에서 자연스럽게 주어진다기보다 교사 자신의 노력을 통해 주도적으로 교직의 의미와 목적을 구성해나감으로써 형성되는 것이다.

### 가. 사후적 형성

교사의 소명의식은 입직 이전에 ‘맹아’와 같은 상태로 존재하다가, 교직에서의 경험과 이에 대한 성찰, 해석을 통해 사후적으로 형성되는 양상을 나타냈다. 교사들은 학창시절이나 교직 이전의 경험을 통해 가르치는 활동에 대한 자신감, 교사에 대한 동경과 같은 감정, 학교에 대한 편안한 마음 등 교직이 자신에게 그리 나쁘지 않을 것이라는 생각을 하였다. 이와 같은 경험은 교사라는 직업을 선택하게 되는 이유가 되기도 하였다. 그러나 B 교사는 이 때 “소명의식이 있었던 것”은 아니라고 한다. H 교사도 “교사로서 뭐를 해주고 이런 거에 대한 깨달음”보다 “학교라는 장소가 편했던 것 같다”고 하였다.

저희 학교에 영어 반장, 수학반장이 있대요. 선생님이 우리 반 1등, 2등을 불러다가 우리 학교는 이런 게 있다. 너 뭐 할래? 이렇게 물어보신 거예요. 이때는 반 배치고사를 2월에 보잖아요. 그 때 제가 수학을 되게 잘 봤대요. 되게 잘 봐가지고, 선생님이 그 전에 불러서 칭찬해주신 거예요. (중략) 그 얘기를 듣고 나니까, 그럼 수학반장을 해볼까? 하고, 수학반장을 하면서 애들을 가르쳤어요. 제가 소명의식이 있었던 것은 아닌데, 하루에 세 문제씩 칠판에 써줘요. 수학반장이. (B 교사)

저는 학교 다닐 때 소설가가 꿈이기도 했고 아동문학가가 꿈이기도 했고 저 지금 만나는 사람은 제가 수학쌤인 거에 대해 의아해 하고 있어요. 얘기하다보면 수학교사답지 않다. 그런데 학교에서 제가 되게 선생님들 하는 일이나 교무실 일이나 이런 걸 많이 했어요. 근데 그런 불편함이나 거부감은 잘 없었고 학교가 대체로 학교에 있는 게 마음이 편했던 거 같아요. 교사로서 뭐를 해주고 이런 거에 대한 깨달음보다 학교를 받아들이는 게 학교라는 장소가 편했던 거 같고 (H 교사)

이와 같이 교사들은 입직 전 혹은 초기 시점에서의 교직의 의미와 가치에 대한 이해와 지금의 이해 간에 차이를 보였다. 이를테면 L 교사는 ‘그냥 여자 직업으로 이게 괜찮겠지’라고 생각하여 교직을 택한 경우였다. 그러나 이후에 L 교사가 인식한 교직의 의미는 ‘세상을 바꿀 수 있는 애들을 키워낼 수 있는 직업’이다. 즉, 자신의 교사로서의 존재 목적은 세상을 바꿀 수 있는 학생을 키우는 것이 된다. 단지 ‘여자 직업’으로 괜찮다는 인식과는 차이를 보인다.

처음에 교직을 택했을 때는 저도 그냥 직업으로 이게 괜찮겠지 이런 생각이었을 거 같아요. 직업이 아직 많지 않았고, 그래서 쉽게 결정할 수 있었고, 그래서 그냥 여자 직업으로, 이런 식으로 생각을 했던 거 같아요. 그 때 막 사명감에 불타서 내가 교직을 택해야지 그런 게 아니고 직업으로 택했던 거 같은데. (L 교사)

교직에 있으면서 지금 생각해보니까 이게 참 좋은 직업 같아요. 좋은 일인 거 같아요. 뭐냐면 일이 여러 가지가 있잖아요. 물건을 만드는 직업도 있고, 판매하는 직업도 있고, 유통하는 직업도 있고, 개발하는 직업도 있고 그런데, 내가 세상을 바꿀 수는 없지만, 세상을 바꿀 수 있는 애들을 키워낼 수 있는 직업이라는 생각도 들고. (L 교사)

이러한 진술은 교사가 교직 생활 중의 경험과 이에 관한 해석, 이해가 중요하다는 사실을 암시한다. E 교사의 말처럼 “날 때부터” 어떤 일의 의미와 목적을 분명히 아는 사람은 드물 것이다. 이는 교직을 선택하게 되는 계기에도 관련이 있었다. 교사들 중에서는 어느 정도 주도적으로 교직을 선택한 경우도 있었지만, 부모나 은사의 권유로 교직의 길을 택하게 되거나, 교사라는 직업에 대한 사회적, 경제적 인식이 좋다는 이유로 교직의 길을 택하기도 하였다. L 교사의 경우 다른 직업에 대한 이해도 부족하고 “여자 직업으로” 괜찮다는 인식 때문이었지 “막 사명감에 불타서” 교직을 택한 것이 아니었다. I 교사는 “막 하고 싶어서”라기보다 “가정 형편 때문에” 부모님의 권유로 교직을 택하게 되었다. B 교사는 “엄마의 소원” 때문에 교직의 길을 택했다. 이처럼 뚜렷한 목적을 가지고 교직의 길을 택한 것이 아니기 때문에 자연스럽게 교직의 의미나 교사로서의 목적에 대해 심각하게 고민할 기회가 부족할 수밖에 없었다.

제가 교사로서 날 때부터 그거 뭐 교직이 얼마나 중요한 건지 애가 얼마나 중요한 건지 그런 거 알겠어요? 그니까 제 나름대로 제 삶과 제 직업의 의미를 찾아갈려고 애쓴 결과라고 봐요. (E 교사)

저는 부모님의 권유로 사범대를 갔습니다. 사실 제가 막 하고 싶어서 간 것보다는 처음에 사범대 진학할 때 부모님 권유가 더 컸었죠. 가정 형편 때문에. 사범대에 가는 게 어떻겠냐고 권유하셔서 제가 좋다고 얘기 하고 진학한...(중략) 그래서 지금 애들 지도를 하면서도, 이제 중학교 때부터 자유학기로 진로를 선택하라고 하잖아요. 근데 꼭 그렇지 않아도, 자기의 길을 찾는 경우도 있다는 거를 꿈을 못 정한 애들한테는 가끔 말해주죠. (I 교사)

나중에 고3 때 제가 생각할 때 저는 그때까지 사범대에 간다고 생각 안 했고, 그때는 약대가 유행이었어요. 그래서 약대를 가겠다고 했어요. 다 생각을 했는데, 우리 엄마가 갑자기 딸들이 많은데, 제가 막내딸인데, 엄마는 네 자식 중에 선생님이 있는 게 소원이라는 거예요. (B 교사)

이처럼 이들은 입직 이전부터 교직의 가치와 의미를 온전히 체감하지는 못하였다. 즉, 교사들은 교직에 발을 들이고난 이후에 다양한 교직 경험을 통하여 교직의 가치와 의미를 내재화하게 되고 점차 소명의식이 형성되어 나가는 것으로 볼 수 있었다. “딱 하고 싶어서” 교사가 된 것은 아니었던 I 교사가 “나비의 날갯짓”과 같은 교사이고 싶어졌다고 말하는 것은 입직 이후에 교직의 의미를 더욱 깊이 깨닫게 되었다는 것을 보여준다.

그 나비효과라는 게 있잖아요. 나비의 날갯짓이 계속해서 큰 파장을 불러 일으키는 것처럼 제가 하는 게 뭐 큰 거는 아니지만 정말 나비의 날갯짓처럼 어떤 변화의 어떤 그런 계기, 출발점, 그런 것이 심어줄 수 있는, 학생들의 인생에 통틀어서 어떤 그런 계기가 되었으면 좋을 것 같아요. (중략) 바르게 살고 또는 사회에 공익을 위해서 애쓰고 또는 다른 사람을 배려할 줄 알고.... 그런 것에 아주 작은 점정도. (중략) 저를 거쳐 간 수많은 아이들 중에 그 본인들이 느끼지 못하는 점을 제가 찍는다면 좋을 거 같다는 생각이 들어요. (I 교사)

교사들은 입직 이전에 다양한 이유로 교사가 ‘되고 싶은 마음’이 생기게 되었으나, 이것은 현재 교사들이 갖는 소명의식과는 차이가 있었다. 즉, 교사로서의 소명의식이 맹아와 같은 형태로 존재하였을 수는 있으나 교직 경험을 통해 체화된 소명의식과는 질적인 차이가 있었다. 이와 같은 차이가 발생하는 이유는 다음과 같이 해석해볼 수 있다. 첫째, 입직 이전에 교사로서의 목적과 역할에 대한 인식이 입직 이후에 비해 막연할 수밖에 없기 때문이다. 특히 가정환경이나 경제적 이유, 타인의 권유 등의 영향을 많이 받게 될 경우, 이를 통해 교사가 ‘되고 싶은’ 마음이 생길 수는 있으나 그것

이 소명의식과 완전히 동일할 수는 없었다. 교사들이 교직경험을 통해 형성한 소명의식은 사회와 연결된 학생들의 삶을 이해하고 학생을 성장시킴으로써 사회에 기여한다는 인식의 양상으로 나타났는데, 이를 위한 교사로서의 역할 수행에 대한 명료한 인식은 입직 이후에 보다 구체화되었다.

둘째, 교사의 일 전반을 온전히 이해하고 교직에 입문하기 어렵기 때문이다. 혹여 B 교사처럼 ‘수학 반장’을 하면서 가르치는 일에 대한 재능 혹은 자신감을 가지고 있다고 하더라도 이는 교사가 수행하는 업무 중 일부에 해당하며, 학창시절 친구를 가르치는 경험과 교사로서 학생을 가르치는 일은 질적으로 다를 수밖에 없었다. 이와 같이 교직 생활 전반에 대한 이해가 부족할 수밖에 없기 때문에 사전에 가지고 있던 기대와 불일치하는 경험을 하게 되기도 한다. 이는 교직의 의미와 교사로서의 목적에 대한 혼란을 유발하기도 하였다. 이에 교사는 다양한 노력과 성찰을 통해 교직의 가치를 정당화하고, 자기를 실현하면서 소명의식을 형성하게 되었다.

이와 같은 양상은 입직 이전에 교사에게 소명의식이 맹아의 상태로 존재한다고 하더라도 그것이 입직 이후에 동일한 형태로 발현된 것이라고 보기 어려운 이유를 보여준다. 이를 통해 교사의 소명의식은 입직 이후의 교직경험을 통해 형성 내지 진화하는 것으로 이해할 수 있었으며 소명의식이 사후적으로 형성되는 특징이 있음을 나타내었다.

## 나. 사회적 형성

소명의식이 사회적으로 형성된다는 것은 소명의식이 선형적으로 형성된 개인의 특질이 아니며 그들의 삶과 경험이 반영된다는 것이다. 만약 소명의식이 고정 불변의 것이라면 그들이 가지고 있는 교사의 목적과 역할에 대한 인식이 일정해야만 한다. 그러나 교사들에게 나타난 양상은 이들이 처한 구체적인 맥락 안에서 소명의식으로 의미를 부여해 나가는 모습이었다. F 교사는 이와 관련하여 직접적으로 언급한 바 있는데, 소명의식은 “스스로 만들어가는 게 분명히 있고, 동료나 선배 교사가 전해주는 에너지,

방향성”이 중요하다고 하였다.

소명의식은 어떤 측면에서는 제가 보기에 스스로 만들어가는 게 분명히 있고요. 어떤 측면에서는 소명의식을 가진 동료나 선배 교사가 전해주는 에너지라든지 방향성이라든지 이런 것도 굉장히 중요한 것 같아요. 개인이 혼자서 소명의식을 바람직한 소명의식을 갖추는 건 아닌 것 같고. 개인의 역량 더하기 주변의 긍정적인 동료들의 역량이 합쳐져서 좀 가는 것 같아요. 제 경험상으로는 그렇습니다. (F 교사)

이와 같은 진술은 두 가지 의미를 내포하고 있다. 첫째는 ‘스스로’라는 점인데 이는 후술하겠으나 소명의식을 주도적으로 형성해나간다는 것이다. 둘째는, 사회적 형성의 측면이다. 함께 하는 동료에게 영향을 받았다는 말은 그들이 처한 맥락과 소명의식이 무관하지 않다는 말이며, 이는 선험적 가정을 부정하는 것이다. 이들은 비단 동료뿐만이 아니라 부모가 되는 경험, 도전적 상황을 극복하는 경험, 자신의 기대가 일치하지 않는 경험 등의 의미를 해석하고 성찰하면서 소명의식을 형성해 나갔다.

또한, 이들의 소명의식이 형성되는 과정은 시간의 흐름과 밀접한 관련이 있다. 특히 교사들에게 시간의 흐름이 중요한 이유는 그것이 곧 다양한 경험을 가져오기 때문이다. 교사는 매년 새로운 학생을 맞이하고, 주기적으로 새로운 환경(지역/학교)에 처하게 된다. 이러한 경험은 이들이 인식하는 교사라는 일에 대한 이해 범위를 확장시키는 역할을 한다. 비록 ‘교육’이라는 같은 일을 하더라도 그 내용은 그들이 처한 사회적 환경에 따라 달라지기도 한다.

교사들은 이와 같은 시간의 흐름과 환경의 변화 속에서 기대의 불일치와 같은 혼란을 겪게 된다. 만약 소명의식이 선험적으로 형성되고 불변의 것이라면 기대 불일치는 정당화되기 어렵다. 소명의식이 단지 발현되는 것이라면 기대 불일치 상황은 회피해야 하는 대상이 되거나 그 상황 자체를 자신의 인식의 틀에 맞춰야 한다. 그러나 현실적으로 모든 상황을 자신의 인식에 틀에 맞추기는 어려운 일이다. 또한 시간의 흐름과 환경의 변화는 자

신의 기대와 맞지 않는 상황을 마주하게 할 가능성을 높인다.

그러나 교사들은 이러한 기대 불일치를 해석하고 이해하는 모습을 보였다. 여기서 이해하였다는 말은 자신의 인식의 틀에 변화를 일으켰다는 말이 된다. 이는 회피나 포기와는 다른 의미를 지닌다. 기존의 방식과는 다른 방식으로 해석 하고 자신의 존재 목적을 다시 정의하면서 새로운 이해가 ‘정당한’ 것으로 만드는 과정이었다. 이 모든 과정은 끊임없이 환경과 상호 작용하면서 이루어진다.

## 다. 주도적 형성

교사들은 소명의식을 주도적으로 형성해 나간다. 소명의식은 외부로부터 주어지는 것이 아니라, 교사들의 깊은 고민과 주도적 선택에 따라 형성되는 것이다.

교사들의 주도성은 소명의식 형성의 촉발 계기와 관련하여 나타난다. 교사들은 기대불일치 상황에서 “어떻게 해야 되지?”라는 생각을 하게 되는데, 여기에는 ‘그냥 이대로 머물지’, ‘다른 대안을 선택할 것인지’에 관한 고민이 담겨 있다. 이때 교사들은 어느 한 쪽의 선택을 강요받는 것이 아니다. F 교사의 말처럼 “내내 마음이 불편한 교사로 남을 것이냐”, 아니면 “좀 바쁘더라도 마음이 편한 교사로 남을 것이냐”에 대해 심각하게 고민하고 성찰하여 대처해 나간 결과이다. 즉 자신의 기대 불일치를 어떠한 방식으로 해결한 것인가에 관한 주도성을 발휘한다는 뜻이다.

어? 막 수업을 하고 있는데 졸고 있는 아이들 저거 어떡하지? (중략) 어떡하지? 재는 분명히 내 수업이 재미없는 거야. 그렇다면 아 재미 없으니까 듣지 말라고 그냥 내버려둬야 되나? 아니면 어떻게 해야 되지? (A 교사)

이제 아이들에게 들킬 수밖에 없는 지경에 이르렀구나. 하고 굉장히 많이 고민을 했어요. 교직을 떠나야 되나? 아니면 남아야겠다면 방법을 찾아야

된다. (중략) 내내 마음이 불편한 교사로 남을 것이냐, 아니면 수업하기  
저는 좀 바쁘더라도 수업도 짜야 되고, 활동도 생각해야 되니까. 그렇지  
만 수업 중에는 마음이 편한 교사로 남을 것이냐를 선택하면서부터 내가  
어떤 교사가 돼야 되겠다는 거를 적립해 나갔지... (F 교사)

관련하여 교사 행위자성(teacher agency)에 관한 논의는 교사의 주도성  
을 잘 설명한다. 이에 따르면 교사의 행위자성은 ‘고정된 변수’나 개인의  
‘선천적인 능력’이 아니며 시간적 흐름에 따른 교사와 맥락의 유기적 상호  
작용에서 개인이 ‘성취하는 어떤 것’을 의미한다(Priestly, Biesta, &  
Robinson, 2015). 교사들은 시간의 흐름 속에서 자신에게 주어진 제약 사이  
에서 끊임없이 주도성을 발휘하면서 소명의식을 형성해 나간다.

이를테면, F 교사가 ‘바쁘더라도 마음이 편한 교사’가 되기를 선택하고  
수업을 혁신하는 모습을 보였는데, 이는 한편으로 학부모들의 의심을 불러  
일으키게 되었다. 이는 “객관적인, 공정한 시험을 통해 우리 아이 점수가  
잘 나와야된다”는 믿음을 가진 학부모와의 맥락이 제약으로 작용하게 된  
다. 이러한 맥락 혹은 제약 상황은 갈등을 유발하고 이를 ‘설득’할지 ‘수용’  
할지에 관한 가치 판단에서 또 다시 주도성을 발휘해야 한다. F 교사의 경  
우 수업 설명회를 열어 학부모를 적극적으로 설득하였는데, 이러한 선택은  
누가 강요해서 한 선택은 아니다. 이와 같이 교사는 주도적인 자신의 선택  
으로 소명의식을 형성해 나갔다.

저희 학부모님들은 굉장히 사교육도 많이 보내고 아이들에 대한 기대치  
도 높고 또 투자도 많이 하는, 그래서 근데 그 어머님 아버님들의 머릿속  
에 있는 생각은 ‘교과서에 있는 지식을 정말 잘 가르쳐서 아주 객관적인  
공정한 시험을 통해서 우리 아이가 점수가 잘 나와야된다.’라는 생각을 해  
요. (F 교사)

이러한 ‘행위’에 대한 주도성이 발휘되는 과정에는 교사 자신의 ‘믿음’이  
작용한다. 이러한 믿음은 외부로부터 주어진 것이 아니다. 깊은 성찰을 동



반한 정당화 과정을 통하여 교직의 가치를 내면화하였기 때문에 가능하였다. 전술한 것처럼 I 교사가 “현실이 아닌 것은 알지만”, “이상주의를 선택”하였다고 한 것에서 잘 드러난다. 이처럼 소명의식은 교사가 주도성을 발휘해 나가면서 형성되어간다.

약간 제가 좀 이상주의예요. 저도 알고 있어요. 제가 얘기해요. 애들한테도. 난 이상주의자라고. 현실이 아닌 건 알지만 나는 교사이고 이상적으로는 너희에게 이야기 한다고. (중략) 저는 여튼 선택을 그렇게 했어요. 제가 이상주의를 선택한 거 같아요. (I 교사)

## V. 논의 및 결론

### 1. 요약

본 연구는 교사의 소명의식 형성 과정을 밝히기 위해서 수행되었다. 본 연구를 통해 밝혀진 내용을 정리하면 다음과 같다. 먼저, 교사의 소명의식 형성 과정은 소명의식 형성 촉발 계기, 정당화 과정, 실현 과정, 소명의식 형성의 결과로 이해할 수 있었으며, 교사의 소명의식 형성 과정의 특징이 분석되었다.

먼저, 소명의식 형성의 촉발 계기는 교사에게 자신의 업의 의미에 관한 반성과 혼란을 가져오는 경험이었다. 이는 크게 기대 불일치와 급격한 공감으로 구분되었다. 기대 불일치란 사후성과 사전기대의 차이를 의미했는데, 교사들이 어떤 행위를 할 때 행위의 결과에 대한 모종의 기대에 불일치가 일어나는 경험으로 볼 수 있었다. 이에 관한 세부 경험으로는 지루한 수업과 불가능한 통제가 도출되었다. 지루한 수업은 학생의 반응을 통해 혹은 교사 스스로 자신의 수업에 문제가 있다고 느끼는 경험이었으며, 교사의 핵심 업무가 수업이라는 점에서 자신의 목적과 역할에 혼란을 일으키면서 성찰을 요구하였다. 급격한 공감은 대상에 대한 감정이 빠르게 이입됨으로써 이해가 심화되어 현상에 대한 이해의 지평을 확장시켜 자신의 경험을 반성하게 만드는 경험이었다. 이에 관한 세부 경험으로는 부모 됨과 사연 있는 학생들을 만남으로 도출되었다. 교사들에게 부모가 되어 자녀를 기르는 경험은 교사가 하는 일과 유사한 속성을 가지며 자신과 학생의 관계의 의미를 다시 생각하게 하는 경험이었다. 사연 있는 학생들을 만나는 경험은 자신이 알지 못하던 학생의 모습을 접함으로써 학생에 대한 상의 스펙트럼이 확장되는 경험이었다. 이는 모두 교사로서의 자신의 목적과 역할에 관한 성찰을 일으켰다.

둘째, 교사의 소명의식 형성 과정은 정당화 과정과 실현 과정의 순환적 상호작용으로 나타났다. 정당화 과정은 교사가 스스로 일의 가치 기준을 부여하고 존재 목적을 재구성하는 과정이었다. 교사들은 일의 의미와 목적에 혼란이 올 때, 현상을 이해할 수 있도록 의미체계를 다시 구축하고 교사로서의 목적과 역할을 수정함으로써 주도적으로 의미를 만들어 나갔다. 이와 같은 정당화 과정은 교사의 영향력에 대한 이해, 표출된 필요 포착, 추정된 필요 재정의의 양상으로 이해될 수 있었다. 교사의 영향력에 대한 이해의 핵심은 교사가 교사 자신의 기준대로 언제나 학생들을 변화시킬 수 있는 것이 아니라는 사실을 깨닫는 과정이었다. 표출된 필요의 포착은 교사 자신의 교육에 학생의 삶이 온전히 포섭되어 있는지를 점검하고 반성하는 경험이었다. 이로써 추정된 필요의 재정립이 일어난다. 이는 교육의 수요자인 학생의 삶을 위한 교사의 역할을 재정립하고 무엇을 교육할지에 관한 수정을 하는 과정이다. 이를 통해 학생의 변화에 대한 장기적 안목을 가지고 현재 할 수 있는 지원을 아끼지 않는 조력자의 모습으로 역할 재구성이 일어났다. 이러한 정당화 과정은 실현 과정을 견인하기도 하였다.

실현과정은 주어진 일을 교사가 주도적으로 변화시켜 나가면서 일을 더욱 의미 있게 만드는 일련의 과정이었다. 이를 위해 자기주도적 학습, 수업의 혁신, 도전적인 과업 추구를 하는 양상을 나타냈다. 이는 모두 자신의 일을 충실화하면서 역할을 확장하고 의미를 구성하는 과정이었다. 이러한 정당화 과정과 실현 과정은 유기적으로 얹혀 있었다. 각 과정이 상호 배타적이거나 독립하여 존재하는 과정이라기보다 상호 보완적인 순환적 상호작용의 과정으로 이해되었다.

셋째, 소명의식의 형성 결과는 크게 세 가지 양상의 정렬된 상태로 이해할 수 있었다. 첫 번째는 사회와 연계된 목적 형성으로 사회와 연결된 존재로서의 학생을 인식하고 이를 교육하는 것을 목적으로 하였다. 개인의 영달, 제한된 공간으로서의 교실, 지금 여기에 머무르지 않고 자기 초월적, 사회적 목적을 지닌다. 두 번째는 다차원적 역할 부여로 자신의 목적을 달성하기 위해 다양한 역할을 수행하고 있었다. 가치의 전도사, 자기주도적

성인학습자, 돌봄이 등 다양한 역할을 수행하는데 이는 때때로 교사 개인의 희생을 요구하기도 하였다. 마지막은 지속적 자기 조절로 도전을 피하지 않고 적극적으로 추구하고 책임 있는 모습을 보이며, 자신의 행동이 가치와 어긋나지 않도록 상시 주의하는 모습을 보였다. 이상의 세 가지 양상이 정렬된 상태로 교사의 소명의식을 이해할 수 있었다.

넷째, 교사의 소명의식 형성 과정은 크게 세 가지 특징을 지니고 있었다. 첫째는 사후적 형성으로 교사의 소명의식은 선형적으로 온전히 형성되어 있는 것이 아니라 교직의 세계에 입문하고 그 안에서 겪었던 경험의 의미를 해석하면서 소명의식을 형성해 나갔다. 두 번째는 소명의식의 사회적 형성으로 교사의 소명의식이 선형적으로 형성된 개인의 특질이 아니며 그들의 삶과 경험이 반영된다는 것이다. 즉 교사가 처한 상황 혹은 사회구조에 의해서 끊임없이 영향을 주고받는 인과관계 안에서 교사의 소명의식을 이해해야 한다. 셋째, 주도적 형성은 교사의 소명의식은 외부에서 자연스럽게 주어진다기보다 교사 자신의 선택과 노력을 통해 주도적으로 교직의 의미와 목적을 구성해나감으로써 형성되었다.

## 2. 논의

이상의 결과를 바탕으로 논의할 수 있는 사항은 크게 네 가지이다. 첫째, 소명의식 형성의 촉발 계기에 대한 논의이다. 교사들에게 드러난 소명의식 형성의 촉발 계기는 교직에 입문한 이후에 나타났다. 수업 상황, 학생들과의 관계, 그리고 학교 밖 삶의 맥락에서의 경험으로부터 교직의 의미에 대한 성찰이 일어나기 시작하였다. 기존의 소명의식 연구에서는 소명의식에 관한 선형적 가정을 견지하면서 소명의식이 어떻게 ‘발견’ 내지 ‘개발’ 되는지에 초점을 맞추고 있어왔다. 따라서 입직 이후의 직장 경험과 소명의식 간의 관계를 밝히는 데에는 소홀한 면이 있어왔다. 권인수와 김상준(2017)은 소명의식의 사후적 가정을 지지하면서 직장에서의 ‘직급’에 대한 해석이

소명의식을 높일 수 있다는 점을 밝혔으나, 구체적인 경험 단위로 분석된 바가 드물었다.

본 연구에서는 구체적인 경험 단위로서 소명의식 형성의 촉발 계기를 밝혔다. 본 연구에서는 소명의식 형성 과정에 관한 이해를 확장하였다. 교사들이 마주하는 기대 불일치 상황, 공감의 경험이 소명의식 형성을 촉발하는 계기가 되었으며, 이는 교사들의 목적과 역할, 교직에 대한 의미에 대한 반성을 일으키는 중요한 경험이었다. 기존의 연구에서 소외 혹은 아노미와 같은 혼란이 소명의식의 형성을 방해하는 것으로 이해되어 왔는데(Lepisto, & Pratt, 2017), 오히려 이러한 경험이 소명의식 형성을 촉발하는 계기로 이해를 도모한다면 소위 ‘양날의 검’과 같은 역할을 하는 것으로 해석할 수 있었다. 또한 선행연구에서는 잘 드러나지 않았던 ‘공감’의 경험이 하나의 촉발 계기로 작동한다는 점도 새로운 발견 중에 하나였다. 이는 교직에서 소명의식을 갖게 하는 하나의 계기로 ‘감정’이 포함될 수 있다는 점을 시사한다. 특히 교직이라는 업의 가장 가까운 수요자가 되어보는 경험(부모 됨)으로부터의 ‘역지사지’의 감정, 소외된 학생들을 만나면서 느끼는 ‘연민’의 감정 등이 교직에 소명의식을 갖게 하기 위한 하나의 계기가 된다는 점은 교사 교육 장면에서 활용될 수 있는 여지가 있다.

둘째, 정당화 과정과 실현 과정의 통합적 이해를 도모하였다. 기존의 소명의식에 관한 연구에서는 정당화 관점과 실현 관점이 혼재되어 있었기 때문에 양 관점이 통합적으로 이해되지 못하였다. 특히, 실현 관점에서 볼 때 교육자, 마케터(Berg, Grant, & Johnson, 2010), 의사(Cardador, Dane, & Pratt, 2011), 은행원 혹은 광고사 임원과 같이 충분히 충실한(enriched) 직무에서 일의 의미가 결여되기도 한다는 점은 풀리지 않은 난제와도 같았다. 본 연구에서는 소명의식의 형성 과정이 정당화 과정과 실현 과정의 순환적 상호작용으로 나타나 상호 보완적인 메커니즘으로 소명의식이 형성됨을 확인할 수 있었다. 이로써 기존에 어느 하나의 관점으로만 설명되던 한계를 보완할 수 있었다. 또한 본 연구에서는 정당화 과정과 실현 과정의 구체적인 양상을 밝힘으로써 소명의식 형성 과정의 내용적 이해를 도모할

수 있었다. 이러한 결과로부터 단순히 ‘정당화를 해야 한다’ 혹은 ‘실현을 해야 한다’라는 선언적인 주장에서 벗어날 수 있게 된다. 특히, 실현 관점에 비해 주목 받지 못하였던 정당화의 과정이 교직이라는 구체적인 맥락 안에서 어떻게 일어나는지를 밝힘으로써 교사의 소명의식 형성에 관한 시사점을 제공할 수 있을 것으로 기대된다.

이를 통해 기존의 연구와 같이 실현 관점에서만 접근했을 때 충분히 충실한 직무에서 소명의식 혹은 일의 의미가 결여되는 현상을 해석해볼 수 있다. 먼저 충실한 직무 환경은 일의 의미를 느끼게 할 가능성을 높일 수 있으나 일의 본질적 가치에 대한 정당화가 수반되지 않으면 직무 환경에 대한 소위 역치가 높아져 의미에 무더지는 것으로 이해될 수 있다. 소명의식의 형성 과정이 정당화 과정과 실현 과정의 순환적 상호작용이라고 본다면 정당화가 수반되지 않는 실현만으로는 의미에 대한 동력을 잃게 될 수 있다.

다른 한편으로는 교사의 소명의식 형성 과정이 정당화 과정과 실현 과정의 순환적 상호작용으로 이해될 수 있었던 이유에 대해 고찰해볼 수 있다. 이는 교사가 하는 업무의 특성을 통해 유추해볼 수 있다. 수업과 같은 교사의 업무는 많은 경우 학생과의 거리가 그리 멀지 않다. 즉 업무를 하는 것이 학생을 위한 일이라는 것을 지속적으로 확인함으로써 일의 가치를 직접적으로 확인할 수 있을 가능성이 높다. 즉, 자신의 일의 가치가 확인될 수 있는 직업의 핵심 수요자와의 물리적, 심리적 거리가 중요하게 작용할 수 있다. 또한 교사가 하는 학습 혹은 업무의 내용은 학생을 성장시키기 위한 모종의 철학과 가치를 내포하고 있는 경우가 많다. 따라서 학습과 업무를 통해 교직에 대한 새로운 관점을 형성함으로써 자연스럽게 교직의 가치를 내면화하게 되는 기제가 작동했을 수 있다. 가령, 증권 중개인의 업무 혹은 업무를 위한 학습에 비해 교사의 업무나 이를 위한 학습이 더 많은 사회적 가치를 내포하고 있을 수 있다.

셋째, 교사의 소명의식 결과에 관한 논의다. 교사의 소명의식 형성 결과는 기존의 소명의식에 관한 개념 정의와 유사한 형태를 나타냈다. 특히, 신고전주의 관점에서 강조하는 친 사회적 의도가 포함되어 기존의 이론을 뒷

반침하였다. 한편, 박은경(2017)은 교사의 소명의식 유형이 구분된다고 주장하였는데 실제 소명의식을 실행하는 교사들에게서는 비교적 공통적인 양상이 드러났다는 점에서 차이가 있다. 다만 이를 서로 다른 결과로 보는 것보다 교사마다 그 중에서 더욱 강조하는 지점에 대한 차이로 해석하는 것이 바람직해 보인다. 가령, 다차원적 역할 부여와 같은 경우 교사마다 자신이 중시하는 역할에 대한 인식이 있을 수 있다. 이는 학교의 맥락이나 교사 개인의 성향과 관련이 있을 수 있다.

다만, 교사의 소명의식 결과에 비추어 볼 때, 소명의식의 개념 정의를 다시 생각해볼 수 있다. 기존의 소명의 개념 정의에 있어 공통적으로 드러나는 요소는 ‘일에 대한 깊은 의미’를 느낀다는 것이다. 다만 다소 구분되는 지점은 ‘친사회적 목적’의 추구다. 소명을 바라보는 세 가지 관점(Wang & Dai, 2017)에 따르면 고전적 관점과 신고전주의 관점에서는 친사회적 목적의 추구가 강조되나, 현대적 관점에서는 개인 내적인 목적이 강조되며 공공의 선과 같은 사회에 대한 가치나 기여가 고려되지 않는 경향이 있다. 연구의 결과에서 교사의 소명의식의 결과로 ‘사회와 연계된 목적’이 나타나 친사회적인 목적이 강조되는 것으로 나타났기 때문에 고전적 관점 혹은 신고전주의 관점이 지지된다고 볼 수 있다. 그러나 고전적인 관점에서는 소명의식이 신과 같은 외부에서 주어지는 것으로 이해되는데, 교사들에게서는 이러한 모습은 나타나지 않았다. 오히려 개인이 주도적으로 소명의식을 형성해나가는 과정으로 나타났기 때문에 ‘외부의 부름’과 같은 요소는 잘 드러나지 않는다. 선행연구에서 Dik과 Duffy(2009)는 소명의 요소로 ‘초월적 부름(transcendent summons)’과 같이 소명의식의 외부적 원천을 강조하였는데 Elangovan 등(2010)은 외부적인 ‘부름’이 반드시 필요한 요소라고 간주하지 않았다. 본 연구의 결과도 Elangovan 등(2010)의 주장을 지지하는 것으로 나타났다. 또한 본 연구의 결과에서 특징적으로 드러난 소명의식의 양상은 ‘불일치’의 해소다. 이는 자신이 하고자 하는 일과 하고 있는 일 사이의 괴리를 줄여야 한다는 것을 보여준다. 이는 Elangovan 등(2010)이 ‘친사회적 의도를 추구하는 행동으로 개인이 하고 싶은 것, 해야 하는

것, 현재 하고 있는 것의 통합'으로 소명을 정의한 것과 일맥상통한다. 유사하게 Duffy, Allan, Bott 그리고 Dik(2014)은 일과 자기의 완벽한 적합도(perfect fit)를 단지 소명의 원천으로만 볼 것이 아니라, 소명 발견을 위한 중요한 매커니즘으로 이해하고 후속 연구를 할 것을 제안하기도 하였다. 이와 같이 일과 자기의 통합은 선행연구 및 본 연구의 결과에서 중요하게 드러났다. 다만 본 연구에서는 교사가 불일치를 해소해 나가는 과정이 주로 입직 이후의 경험에 대한 성찰과 해석을 통해 이루어진다는 점에서 이를 소명 '발견'을 위한 매커니즘으로 이해하기는 부적절하였다. 오히려 실제 직무수행을 사회적 가치에 부합시키고자 하는 정신 그 자체를 소명의식으로 볼 수 있었다. 이상과 같은 논의로부터 교사가 소명의식을 갖기 위해서는 '교직의 사회적 가치 이해', '일의 의미', '자신의 직무 수행을 사회적 가치에 통합시키고자 하는 정신'이 동시에 만족되어야 한다고 볼 수 있다. 이를 바탕으로 본 연구에서는 교사의 소명의식을 "교직의 사회적 가치를 이해함으로써 일에서 깊은 의미를 느끼고, 자신의 직무 수행을 사회적 가치에 부합시키고자 하는 정신 상태"와 같이 정의한다. 이와 같은 정의는 친사회적 목적을 강조하여 신고전주의 관점을 지지하고, 실제적인 직업 맥락에서의 역할 수행을 더욱 강조하는 것으로 현직 교사의 소명의식을 정의하는 데에 더욱 유용하다. 이로써 선행적인 관점에서 소명의식을 정의하는 것과 차별화될 수 있다. 또한 '직무 수행을 사회적 가치에 부합시키고자 하는 정신'을 소명의식의 개념에 포함시킴으로써 소명의식에서 나타나는 주도적 측면을 부각시켰다. 이와 같은 정의를 통해 현대 사회의 교직 맥락에서 소명의식을 갖는다는 것의 의미를 보다 구체화할 수 있을 것으로 기대한다.

넷째, 소명의식 형성 과정의 특징에 관한 논의다. 먼저 교사의 소명의식은 입직 이후에 주도적 과정과 사회적 상호작용을 통해 형성되는 것으로 나타났다. 이와 같은 결과는 소명의식에 관한 선행적 가정과는 다른 관점을 제기한다. 입직 이전의 교사에게 맹아와 같은 형태의 소명의식이 있다고 한다면 이것이 실제로 형성되고 진화하는 것이 교직의 맥락 안에서 이



루어질 수 있다는 것이다. 따라서 소명의식 형성에 있어 교직 맥락 내에서의 경험의 역할과 중요성이 환기된다. 본 연구의 결과에 따르면 실제적 경험이 소명의식의 형성에 크게 작용한다. 특정 직업에 대한 선행적 기대는 실제 직업 경험과 매우 다를 수 있으며, 기대불일치와 같은 현상으로 나타나기도 하였다.

소명의식의 형성에서 입직 이후의 경험의 중요성을 강조하는 관점은 최근의 연구에서도 점차 검증되어 지지되고 있다. 선행연구에서 소명의식을 느끼는 대학생들을 대상으로 면담한 결과에 따르면 사전에 일의 중요성을 느끼지 못하였더라도 특정한 과업에 노출됨으로써 소명의식을 느끼게 될 수도 있다는 사실이 지적된 바 있다(French & Domene, 2010). 이들의 대상은 비록 대학생이었으나 이와 같은 결과는 처음에 비록 소명의식을 느끼지 못하였더라도 특정 업무 경험이 소명의식을 불러일으킬 수 있는 가능성을 보여주는 것이다.

Esteves와 Lopes(2017)는 이러한 가능성을 검증하는 차원에서 189명의 간호사를 대상으로 잡크래프팅의 하위 영역 중 ‘도전적 직무 요구 증가’가 소명의식에 영향을 미치는 경로를 밝힌 바 있다. 이는 기존의 연구들에서 소명의식을 잡크래프팅의 선행요인으로 이해하고 있었던 것과 차이를 보이는 것이다. 이들은 이와 같은 결과를 바탕으로 도전적인 직무 요구가 소명의식을 촉발(trigger)할 수 있는 가능성이 있다고 주장하였다. 이를 통해 도전적인 직무 요구 증가가 소명의식의 기원(origin)이 될 수 있다는 가능성을 제기하였으며, 개인이 직업 맥락 안에서의 경험을 통해 소명의식을 가지게 될 수 있다고 하였다. 이는 기대불일치와 같은 도전적인 상황이 교사의 소명의식 형성을 촉발하는 계기가 될 수 있음을 시사하는 것이기도 하다.

이와 같은 결과는 예비교사의 교육에 대한 시사점을 제공할 수 있다. 소명의식이 사후적, 사회적으로 형성된다는 사실이 예비교사 교육이 무의미하다는 것을 뜻하지 않는다. 오히려 예비교사 교육이 더욱 실제적으로 이루어져야 한다는 뜻이 될 수 있다. 이는 Esteves와 Lopes(2017)가 예비 직

장인이 소명의식을 갖게 하기 위하여 그들의 직업의식에 대한 사전 선호(preference)에 주의를 기울이기보다 실제적인 과업이나 활동을 경험하도록 도와줘야 한다는 실천적 시사점을 도출한 것과 맥을 같이한다. 교사의 맥락에서 현재 시행되고 있는 교육실습의 경우 그 기간이 현장의 생생함을 느끼기에는 부족할 수 있다. 따라서 예비교사에게 소명의식을 갖추게 하기 위해서는 보다 장기적이고 실제적인 교육실습 프로그램이 제공될 필요가 있다. 이와 같은 주장을 간접적으로 뒷받침하는 것이 김경령과 서은희(2014)의 연구 결과이다. 이들은 중등교사가 갖추어야 할 다양한 인성 요소에 대한 전문가와 예비교사의 인식을 비교하였다. 이 때 예비교사의 재학기간, 교육실습 경험 여부, 교육봉사 이수 경험, 심지어 장래희망(교사)과 무관하게 전문가와 예비교사 간의 인식 차이를 보인 것이 바로 소명의식이었다. 이는 교직에서의 현장 경험이 소명의식의 중요성을 깨닫게 하는 것이라 볼 수 있다. 또한 소명의식 형성 과정은 주도적인 과정으로 나타났다. 기존의 연구에서 소명의식을 주도적으로 형성하는 과정으로 보지 않았던 것은 소명의식에 대한 선형적 가정과 실현 관점을 따랐기 때문인 것으로 유추할 수 있다. 실현 관점에서는 조직의 입장에서 직무 충실화를 어떻게 해야 하는가에 관심이 많았으며 top-down 방식의 해결책을 주로 다루었다. 따라서 개인이 어떠한 주도성을 발휘하는지에 대해서는 관심이 적었다. 본 연구에서는 개인이 어떻게 주도적으로 소명의식을 형성해 나가였는가에 보다 주목하였다. 교사들은 자신의 행동과 믿음을 주도적으로 선택하고, 마주하는 제약 상황에서 자신의 목적을 관철하기 위해 타인을 설득하는 등의 모습을 나타냈다. 이는 소명의식이 단지 주어지는 것이라기보다 주도적으로 만들어나가는 것이라는 점을 보여준다. 또한 Esteves와 Lopes(2017)의 결과에서 나타난 바와 같이 도전적인 직무 요구 증가를 통해 소명의식이 형성될 수 있다는 주장도 주도적으로 자신의 업무를 재구성해 나가면서 소명의식을 형성할 수 있다는 논리와 일맥상통한다. 기존의 연구들에서 소명의식이 있는 사람들이 주도적으로 업무를 재구조화해 나가는 잡 크래프팅을 할 것이라는 가정을 역으로 이해한 것이다. 이는 소명의식에 대한 인식

의 전환을 가져온다는 점에서 중요하다. 소명의식을 단계적으로 이해하는 (Duffy et al., 2012) 관점에서는 자신의 꿈을 찾고 나서 그 꿈을 실현하는 것으로 이해되지만, 반드시 그렇지 않더라도 자신의 직업에서 소명의식을 형성해 나갈 수 있다는 인식을 불러일으킬 수 있을 것이다.

### 3. 결론

본 연구를 통해서 규명한 교사의 소명의식 형성 과정을 기반으로 연구의 의의와 교사가 소명의식을 형성할 수 있도록 하기 위한 교육적 시사점을 다음과 같이 제시하고자 한다.

연구의 의의는 다음과 같다. 첫째, 이 연구에서는 교사가 느끼는 혼란과 공감의 경험을 소명의식 형성의 촉발 계기로 이해하였다. 이는 기존에 부정적으로 다뤄지거나 소홀히 다뤄지던 경험을 하나의 학습 경험으로도 볼 수 있다는 점을 드러냄으로써 소명의식 형성에 관한 시사점을 얻을 수 있었다.

둘째, 소명의식 형성 과정을 정당화 과정과 실현 과정의 순환적 상호작용으로 드러냄으로써 소명의식 형성의 역동적인 과정을 포괄적으로 설명할 수 있는 모형을 제시하였다. 기존의 연구에서는 각 과정이 분절적으로 다뤄지면서 소명의식을 형성해 나가는 과정을 설명할 수 있는 통합적인 관점을 제공해주지 못하였다. 본 연구에서 드러난 소명의식 형성 과정은 이러한 한계를 극복할 수 있도록 이해를 넓혔다는 점에서 의의를 지닌다.

셋째, 소명의식 형성 과정을 직업 맥락과 상호작용하면서 개인이 주도적으로 형성해 나가는 과정으로 이해하였다. 기존에는 소명의식을 선행적으로 주어지는 것으로 여겨 이를 ‘발견’해야 하는 무언가로 이해하였다. 그러나 이를 개인이 ‘형성’해 나가는 과정으로 이해함으로써 소명의식의 형성에 있어 직업 경험의 중요성을 강조하고 개인의 주도성을 확보하였다는 점에서 의의가 있다.

한편, 이 연구의 결과를 토대로 교사의 소명의식 형성을 위한 교육적 시사점을 제시하면 다음과 같다. 첫째, 소명의식 형성의 촉발과 관련된 경험을 학습을 위한 자원으로 이해할 필요가 있다. 교사의 소명의식이 정의적 전문성 중 한 가지로 이해되는데 이러한 촉발 경험을 응용하여 교사의 전문성 신장을 위해 활용할 수 있다. 현직 교사의 경우 수업 상황 혹은 생활지도 상황에서 발생하는 기대 불일치 경험을 어떻게 해석하고 대처해나갈지에 관한 시뮬레이션이나 성찰을 해볼 수 있다. 우수한 대처 및 해석의 사례를 통한 케이스 스터디도 생각해볼 수 있다. 또한 공감의 경험이 중요하게 나타난 바, 공감 능력 개발을 위한 프로그램을 교사의 소명의식과 관련된 관점에서 개발하여 적용하는 방안도 고려될 수 있다. 한편으로 예비 교사의 경우 기대 불일치를 어떻게 이해하고 대처해야 하는가에 관하여 최대한 실제적으로 경험해볼 수 있도록 교육할 필요가 있다. 또한 소외된 학생을 대상으로 한 교육 봉사 등으로 다양한 학생의 삶을 이해할 수 있는 공감 능력을 개발하는 것도 중요하게 다뤄져야 할 것이다.

둘째, 교사들에게 성찰의 기회와 자기개발의 기회를 동시에 제공해야 한다. 이때 성찰은 정당화와 관련된 것으로 포기 내지 합리화와 명확히 구분하여 이해시킬 필요가 있다. 이를 위해 교사의 한계뿐만 아니라 가능성을 민도록 해줄 수 있는 다양한 근거 자료들을 제공해줄 수 있다. 이는 예비 교사에게도 해당되며 교수전문성 뿐만 아니라 교직의 의미에 대해 가능한 실제적으로 성찰할 수 있는 방안을 고안할 필요가 있다. 또한 실현 과정으로서 자기개발의 유용성을 실감할 수 있는 경험을 제공할 필요가 있다. 이러한 경험은 학교 안에서뿐만 아니라 학교 밖에서도 경험될 수 있기 때문에 학교장 등 관리자는 이러한 경험에 교사를 노출시킬 수 있도록 지도성을 발휘해야 한다. 또한 소명의식을 가진 동료의 영향 또한 중요하기 때문에 동료들 통해 학습할 수 있는 기회가 자주 제공되어 긍정적인 영향을 주고받을 수 있도록 노력해야 한다.

셋째, 소명의식은 주어지는 것이 아니라 만들어 나가는 것이라는 인식을 확산시킬 필요가 있다. 이렇게 인식을 전환하는 것만으로도 수시로 자신을

되돌아볼 수 있는 안목을 형성할 수 있을 것이다. 이는 예비교사의 교육에도 마찬가지로 적용되며 소명의식을 막연한 열정과 구분하여 이해할 수 있도록 도울 필요가 있다.

한편 본 연구의 후속연구에 대한 제언으로는 다음과 같다. 첫째, 보다 다양한 교사를 대상으로 한 접근이 필요하다. 본 연구의 참여자들의 교직 경력은 평균 약 24 세로 적지 않았다. 소명의식은 교사들의 삶의 경로와도 관련이 있었던 점으로 미루어보아 초기 경력 교사와는 다소 다른 양상이 포착될 수 있다. 이를 통해 경력 단계별로 소명의식과 관련하여 어떠한 양상이 나타나는지 이해해볼 수 있을 것으로 판단된다. 또한 연구 참여자 14명 중 12명이 여성이었기 때문에 남성의 경험이 비교적 소홀히 다뤄졌을 가능성이 있다. 국내 남성의 경우 가계를 책임지는 비중이 높기 때문에 교직을 소명이라기보다 경력내지 직업으로 이해하면서 이러한 편중이 발생했을 수도 있다. 따라서 추후연구에서는 남성의 경험이 더욱 반영될 필요가 있다. 또한 본 연구의 대상을 중학교 교사로 한정하였다. 초등학교 교사 혹은 고등학교 교사의 양상과는 차이가 있을 수 있다. 같은 중등학교라도 고등학교의 맥락은 대학입학과 밀접한 관련이 있기 때문에 고등학교 교사가 소명의식을 형성하는 과정은 다소 차이가 있을 수 있다. 유사한 이유로 지역별 차이가 있을 수 있다. 본 연구는 서울 소재의 학교만을 대상으로 하였다. 보다 다양한 지역 맥락을 반영할 필요가 있다.

둘째, 본 연구에서는 소명의식이 사후적으로 형성된다는 점을 강조하였으나 선형적 가정에서 바라보는 소명의식과의 차이에 대해 탐구해볼 필요도 있다. 소명의식을 ‘사후적 소명의식’, ‘선형적 소명의식’ 등으로 구분할 수 있는 기준을 마련하고 각 소명의식의 차이가 무엇인지를 밝히는 것도 소명의식의 개념에 대한 이해를 확장시킬 수 있는 시도가 될 것이다.

셋째, 소명의식의 형성에 관한 양적연구가 수행될 필요가 있다. 본 연구를 통해 소명의식 형성에 영향을 미치는 교직 경험을 드러내었다. 그러나 이러한 연구결과를 통해서는 어떠한 경험이 소명의식 형성이 더 큰 영향을 미치는지 확인하기 어렵다.

넷째, 교사의 소명의식 형성에 영향을 미치는 교직 경험이 더욱 세분화될 필요가 있다. 본 연구의 결과는 경험의 분류보다 형성의 과정 중심의 접근을 취하였기 때문에 관련 경험을 보다 세부적으로 분류하지 못하였다는 점에서 한계가 있다.

## 참고 문헌

- 강학구(1996). 특수학교 교사와 일반학교 교사의 직무스트레스 특징과  
요인간의 관계성 분석. 대구대학교 박사학위논문.
- 고재천(2012). 교사의 전문성 개발에 영향을 미치는 요인 탐색. **초등교육연구**, 26(2), 1-22.
- 구원희(2016). 교사 전문성 발달 과정의 특성이 전문성 신장에 주는 시사점  
탐색. **인문사회과학연구**, 17, 467-504.
- 권선영(2014). 한국형 직업소명 척도 개발 및 타당화 연구. 호서대학교  
박사학위논문.
- 권선영, 김명소(2014). 직업소명의 구성개념과 소명실천에 영향을 미치는  
요인 탐색을 위한 질적 연구. **청소년학연구**, 21(6), 393-420.
- 권인수, 김상준(2017). 소명의 사후적 형성. **연세경영연구**, 54(1), 83-123.
- 김경령, 서은희(2014). 예비교사의 변인별 중등교사의 인정 요소에 대한 전  
문가 및 예비교사의 인식비교. **교원교육**, 30(2), 25-53.
- 김남순(2003). 교원양성기관 학생들의 교직관 비교. **조선대 생활지도연구**,  
22, 103-116.
- 김병섭(2008). **편견과 오류 줄이기: 조사연구의 논리와 기법**. 서울: 범문사.
- 김병찬(2007). 교사의 생애발달 과정에 관한 사례 연구. **한국교원교육연구**,  
24(1), 77-102.
- 김왕배, 이경용, 이가람(2012). 감정노동자의 직무환경과 스트레스. **한국사  
회학**, 46(2), 123-149.
- 김운중(2009). 미래교육을 위한 교직관의 적합성 검토. **한국교원교육연구**,  
26(4), 79-94.
- 김태현(2012). **교사, 수업에서 나를 만나다**. 서울: 좋은교사.
- 김해동(1993). **조사방법론**. 서울: 범문사.
- 노옥경(2009). 한국 복음주의 신학대학원생의 영성 발달에 관한 질적 연구.  
**성경과신학**, 52, 225-25.

- 박성준(2015). 경력전환 중년 신학대학원 성인학습자의 학습경험을 통한 소  
명의식 발전과정 탐색. **평생교육 · HRD 연구**, 11(1), 43-69.
- 박성혜(2012). 교사들의 영성을 위한 교사 교육의 방향. **학습자중심교과교  
육연구**, 12(3), 155-175.
- 박영란(2006). **초등학교 교사의 직무스트레스와 소진 경험과의 관계**. 아  
주대학교 석사학위논문.
- 박은경(2017). **교사가 인식하는 소명의식 유형: Q방법론적 접근**. 한국교  
원대학교 석사학위논문.
- 박은경, 선혜연(2017). 교사의 소명의식 유형에 대한 Q 방법론적 접근. **교  
육연구논총**, 38(1), 55-78.
- 박주현, 유성경(2012). 대학생의 소명과 진로태도성숙과의 관계에서 진로결  
정자기효능감 및 일희망의 매개효과. **상담학연구**, 13(2), 543-560.
- 백승관(2003). 교사발달과정에 대한 탐색모형. **교육행정학연구**, 21(1), 29-51.
- 송미경(2016). 소진과 소명에 대한 이해. **인문과학연구논총**, 37(1), 505-527.
- 신명희 등 (2010). **교육심리학**. 서울: 학지사.
- 심영보, 주철안(2007). 교사발달에 관한 국내 연구동향 및 방향. **한국교원  
교육연구**, 24, 221-241.
- 양난미, 이은경(2012). 대학생의 진로소명과 삶의 만족의 관계. **한국심리학  
회지 상담 및 심리치료**, 24(1), 51-68.
- 오창택(2013). 개인-조직부합은 자기효능감과 소명의식을 통해 직무열의를  
제고시키는가?. **한국행정학보**, 47(4), 121-143.
- 오현석(2006). 전문성 개발과정 및 핵심요인에 관한 연구. **고용직업능력개  
발연구**, 9(2), 193-216.
- 오희정, 김갑성(2017). 사회는 교사에게 어떤 역할을 기대하는가?: 2007~  
2016 년 신문자료 내용분석을 통한 교사 역할기대 경향 연구. **한국  
교원교육연구**, 34(3), 139-166.
- 유은선(2017). **진로진학상담교사의 직업정체성 형성과정에 대한 근거이  
론 연구**. 충북대학교 박사학위논문.



- 유홍준, 정태인, 김월화(2017). 한국인의 직업정체성과 직업위세. **한국사회**, 18(1), 77-103.
- 이미혜(2016). **초등교원의 명예퇴직 결정 과정 연구**. 가천대학교 박사학위 논문.
- 이윤식, 박안수(2000). 교사발달을 저해하는 조직적·개인적 요인에 관한 연구-인천광역시 공립 중학교 교사를 대상으로. **교육행정학연구**, 18, 97-126.
- 이윤식 외(2008). **교직과 교사**. 서울: 학지사.
- 이윤식 외(2008). **최신 교육학개론**. 서울: 학지사.
- 이지연, 황현숙, 장진이(2012). 중등학교 교사의 직무스트레스와 우울의 관계에서 경험회피의 매개효과. **중등교육연구**, 60(2), 495-515.
- 이지원(2014). **대학생의 진로소명과 삶의 만족의 구조 관계 분석 : 진로 선택몰입 및 전공만족의 매개효과와 진로관련정서의 조절효과 검증**. 연세대학교 석사학위논문.
- 임명기(2016). **신입사원의 소명의식 변화가 잡 크래프팅과 직무수행에 미치는 영향 : 잠재성장모델링을 이용한 종단연구**. 연세대학교 박사학위논문.
- 장진이, 이지연(2014). 교사의 소명의식이 삶의 만족도에 미치는 영향. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 26(1), 123-146.
- 정광희, 김병찬, 박상완(2008). 헌신적인 교사의 특성 탐색 연구. **한국교육**, 35(2), 63-94.
- 정민영, 최한나(2015). 직장인의 소명존재 및 소명실행과 주관적 안녕감의 관계: 삶의 의미와 진로정체감의 매개효과. **상담학연구**, 16(6), 279-295.
- 정범모(1968). **교육과 교육학**. 서울: 배영사.
- 정영수(2007). **교육과 교사**. 서울: 학지사.
- 조대연, 가신현, 유주영, 김종윤(2015). 교사의 직무만족에 대한 영향 요인 탐색 : 서울시 중등교사를 중심으로. **한국교육**, 42(1), 51-80.

- 조석훈(2016). 교원의 인식을 통해 본 교직의 현상과 향후 전망. **한국교원 교육연구**, 33(3), 1-26.
- 조용환(1999). **질적 연구: 방법과 사례**. 서울: 교육과학사.
- 조은영, 이지연(2015). 초등교사의 감정노동과 직무스트레스와의 관계에서 소명의식과 일의 의미 조절효과. **열린교육연구**, 23, 1-23.
- 조환이, 윤선아(2014). 교사소진 연구 동향 분석. **뇌교육연구**, 13, 77-100.
- 지제근(2006). **지제근 의학용어사전**. 서울: 아카데미아.
- 하유진(2016). **내가 이끄는 삶의 힘**. 서울: 토네이도.
- 한광현(2008). 교사의 자원과 대처전략 그리고 소진의 관계. **경영교육연구**, 49, 327-349.
- 홍은숙(2012). 행복한 학교를 위한 교육적 성찰. **도덕교육연구**, 24(3), 241-265.
- 홍창남(2006). 교사 효능감의 제고 가능성에 대한 실증 분석. **교육행정학 연구**, 24(4), 161-186.
- 황기우(2005). 현대 교직관의 분석적 연구. **총신대논총**, 25, 414-435.
- 황국현(2015). CEO의 소명의식과 진정성 리더십이 구성원의 조직유효성에 미치는 영향 : 비전적 리더십의 조절효과를 중심으로. 숭실대학교 박사학위논문.
- 황흠, 박수정, 박선주(2016). 교사의 전문성 개발 활동과 직무만족이 교사 효능감에 미치는 영향. **교육연구논총**, 37(4), 21-42.
- Ahn, J., Dik, B. J., & Hornback, R. (2017). The experience of career change driven by a sense of calling: An Interpretative Phenomenological Analysis approach. *Journal of Vocational Behavior*. 102, 48-62.
- Bauer, I. M., & Baumeister, R. F. (2011). *Self-regulatory strength. Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications.*.
- Baumeister, R. F. (1991). *Meanings of life*. Guilford Press.

- Bellah, R. N., Marsden, R., Sullivan, W. M., Swidler, A., & Tipton, S. M. (1996). *Habits of the heart*.
- Berg, J. M., Grant, A. M., & Johnson, V. (2010). When callings are calling: Crafting work and leisure in pursuit of unanswered occupational callings. *Organization Science*, 21(5), 973-994.
- Blauner, R. (1964). *Alienation and freedom: The factory worker and his industry*.
- Bott, E. M., Duffy, R. D., Borges, N. J., Braun, T. L., Jordan, K. P., & Marino, J. F. (2017). Called to Medicine: Physicians' Experiences of Career Calling. *The Career Development Quarterly*, 65(2), 113-130.
- Brief, A. P., & Nord, W. R. (1990). Work and nonwork connections. Meanings of occupational work, 171-199.
- Bunderson, J. S., & Thompson, J. A. (2009). The call of the wild: Zookeepers, callings, and the double-edged sword of deeply meaningful work. *Administrative science quarterly*, 54(1), 32-57.
- Campbell, A., Converse, P. E., & Rodgers, W. L. (1976). *The quality of American life: Perceptions, evaluations, and satisfactions*. Russell Sage Foundation.
- Cardador, M. T., Dane, E., & Pratt, M. G. (2011). Linking calling orientations to organizational attachment via organizational instrumentality. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 367-378.
- Cha, & Kang (2014). 교사의 소명감이 직업만족도에 미치는 영향. *교원교육*, 30(2), 149-169.
- Coulson, J., Oades, L., & Stoyles, G. (2012). Parent's conception and experience of calling in child rearing: *A qualitative analysis*. *Journal of Humanistic Psychology*, 52(2), 222-247.
- Davidson, J. C., & Caddell, D. P. (1994). Religion and the meaning of

- work. *Journal for the scientific study of religion*, 135-147.
- Dean, D. G. (1961). Alienation: Its meaning and measurement. *American sociological review*, 753-758.
- Dean, R. A. (1983). Reality shock: the link between socialisation and organisational commitment. *Journal of Management Development*, 2(3), 55-65.
- Denis, J. L., Lamothe, L., & Langley, A. (2001). The dynamics of collective leadership and strategic change in pluralistic organizations. *Academy of Management journal*, 44(4), 809-837.
- Dik, B. J., & Duffy, R. D. (2009). Calling and vocation at work: Definitions and prospects for research and practice. *The Counseling Psychologist*, 37(3), 424-450.
- Dik, B. J., & Duffy, R. D. (2012). *Make your job a calling: How the psychology of vocation can change your life at work*. Templeton Foundation Press.
- Dik, B. J., Eldridge, B. M., Steger, M. F., & Duffy, R. D. (2012). Development and validation of the calling and vocation questionnaire (CVQ) and brief calling scale (BCS). *Journal of Career Assessment*, 20(3), 242-263.
- Dik, B. J., Sargent, A. M., & Steger, M. F. (2008). Career development strivings: Assessing goals and motivation in career decision-making and planning. *Journal of Career Development*, 35(1), 23-41.
- Dik, B. J., Sargent, A. M., & Steger, M. F. (2008). Career development strivings: Assessing goals and motivation in career decision-making and planning. *Journal of Career Development*, 35(1), 23-41.
- Dobrow Riza, S., & Heller, D. (2015). Follow your heart or your head?

- A longitudinal study of the facilitating role of calling and ability in the pursuit of a challenging career. *Journal of Applied Psychology*, 100(3), 695.
- Dobrow, S. (2004). Extreme subjective career success: A new integrated view of having a calling. In Academy of Management Proceedings (Vol. 2004, No. 1, pp. B1-B6). *Academy of Management*.
- Dobrow, S. R. (2013). Dynamics of calling: A longitudinal study of musicians. *Journal of organizational behavior*, 34(4), 431-452.
- Dobrow, S. R., & Tosti-Kharas, J. (2011). Calling: The development of a scale measure. *Personnel Psychology*, 64(4), 1001-1049.
- Douglass, R. P., & Duffy, R. D. (2015). Calling and career adaptability among undergraduate students. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 58-65.
- Duffy, R. D., & Dik, B. J. (2013). Research on calling: What have we learned and where are we going?. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 428-436.
- Duffy, R. D., & Sedlacek, W. E. (2007). The presence of and search for a calling: Connections to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 70(3), 590-601.
- Duffy, R. D., & Sedlacek, W. E. (2010). The salience of a career calling among college students: Exploring group differences and links to religiousness, life meaning, and life satisfaction. *The Career Development Quarterly*, 59(1), 27-41.
- Duffy, R. D., Allan, B. A., & Bott, E. M. (2012). Calling and life satisfaction among undergraduate students: Investigating mediators and moderators. *Journal of Happiness Studies*, 13(3), 469-479.

- Duffy, R. D., Allan, B. A., Bott, E. M., & Dik, B. J. (2014). Does the source of a calling matter? External summons, destiny, and perfect fit. *Journal of Career Assessment*, 22(4), 562-574.
- Duffy, R. D., Allan, B. A., & Dik, B. J. (2011). The presence of a calling and academic satisfaction: Examining potential mediators. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 74-80.
- Duffy, R. D., Allan, B. A., Autin, K. L., & Bott, E. M. (2013). Calling and life satisfaction: It's not about having it, it's about living it. *Journal of Counseling Psychology*, 60(1), 42.
- Duffy, R. D., Autin, K. L., & Douglass, R. P. (2016). Examining how aspects of vocational privilege relate to living a calling. *The Journal of Positive Psychology*, 11(4), 416-427.
- Duffy, R. D., Bott, E. M., Allan, B. A., Torrey, C. L., & Dik, B. J. (2012). Perceiving a calling, living a calling, and job satisfaction: testing a moderated, multiple mediator model. *Journal of Counseling Psychology*, 59(1), 50.
- Duffy, R. D., Bott, E. M., Torrey, C. L., & Webster, G. W. (2013). Work volition as a critical moderator in the prediction of job satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 21(1), 20-31.
- Duffy, R. D., Douglass, R. P., Autin, K. L., & Allan, B. A. (2016). Examining predictors of work volition among undergraduate students. *Journal of Career Assessment*, 24(3), 441-459.
- Durkheim, E. (1893). 1984. *The division of labor in society*.
- Elangovan, A. R., Pinder, C. C., & McLean, M. (2010). Callings and organizational behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 76(3), 428-440.
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is agency? *The American Journal of Sociology*, 103, 962-1023.

- Esteves, T., & Lopes, M. P. (2017). Crafting a calling: The Mediating role of calling between challenging job demands and turnover intention. *Journal of Career Development, 44*(1), 34-48.
- Frankl, V. E. (2006). *Man's search for meaning*. 1959. Trans. Ilse Lasch. Boston: Beacon.
- French, J. R., & Domene, J. F. (2010). Sense of" calling": An organizing principle for the lives and values of young women in university. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy, 44*(1), 1.
- Fried, Y., & Ferris, G. R. (1987). The validity of the job characteristics model: A review and meta analysis. *Personnel psychology, 40*(2), 287-322.
- Gazica, M. W., & Spector, P. E. (2015). A comparison of individuals with unanswered callings to those with no calling at all. *Journal of Vocational Behavior, 91*, 1-10.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Berkeley: U of California P.
- Grant, A. M. (2008). The significance of task significance: Job performance effects, relational mechanisms, and boundary conditions. *Journal of applied psychology, 93*(1), 108.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied psychology, 60*(2), 159.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*.
- Hall, D. T., & Chandler, D. E. (2005). Psychological success: When the career is a calling. *Journal of organizational behavior, 26*(2), 155-176.
- Hardy, L. (1990). *The fabric of this world: Inquiries into calling, career choice, and the design of human work*. Wm. B. Eerdmans

Publishing.

- Hernandez, E. F., Foley, P. F., & Beitin, B. K. (2011). Hearing the call: A phenomenological study of religion in career choice. *Journal of Career Development, 38*(1), 62-88.
- Hirschi, A. (2012). Callings and work engagement: Moderated mediation model of work meaningfulness, occupational identity, and occupational self-efficacy. *Journal of counseling psychology, 59*(3), 479.
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels?. *Psychological bulletin, 136*(3), 422.
- Hunter, I., Dik, B. J., & Banning, J. H. (2010). College students' perceptions of calling in work and life: A qualitative analysis. *Journal of Vocational Behavior, 76*(2), 178-186.
- Korotkov, D. L. (1998). *The sense of coherence: Making sense out of chaos*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education, *Teaching and teacher education, 20*(1), 77-97.
- Langley, A. (1999). Strategies for theorizing from process data. *Academy of Management review, 24*(4), 691-710.
- Lepisto, D. A., & Pratt, M. G. (2017). Meaningful work as realization and justification: Toward a dual conceptualization. *Organizational Psychology Review, 7*(2), 99-121.
- Lips-Wiersma, M., & Morris, L. (2009). Discriminating between 'meaningful work' and the 'management of meaning'. *Journal of Business Ethics, 88*(3), 491-511.



- Lobene, E. V., & Meade, A. W. (2013). The effects of career calling and perceived overqualification on work outcomes for primary and secondary school teachers. *Journal of Career Development*, 40(6), 508-530.
- Maitlis, S. (2009). *Who am I now? Sensemaking and identity in posttraumatic growth. Exploring positive identities and organizations: Building a theoretical and research foundation*, 47-76.
- Maslachi, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *MBI Maslach Burnout Inventory*. CPP, Incorporated.
- Maxwell, J. A. 이명선 외 역(2009). *질적 연구 설계: 상호 작용적 접근*. 서울: 군자출판사.
- May, D. R., Gilson, R. L., & Harter, L. M. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of occupational and organizational psychology*, 77(1), 11-37.
- Merriam, S. M. (2009). *Qualitative Research: a guide to design and interpretation*. San Francisco: Jos-sey-Bass.
- Mezirow, J. (2009). *An overview on transformative learning*. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning* (pp. 21-34). New York: Routledge.
- Michaelson, C. (2009). Teaching meaningful work: Philosophical discussions on the ethics of career choice. *Journal of Business Ethics Education*, 6, 43-67.
- Noddings, N.(2003), *Happiness and Education*, The Cambridge University Press. 이지현 외(역)(2008), *행복과 교육*, 학이당
- Oates, K. L., Hall, M. E. L. H., & Anderson, T. L. (2005). Calling and Conflict: A Qualitative Exploration of Interrole Conflict and the

- Sanctification of Work in Christian Mothers in Academia. *Journal of Psychology & Theology*, 33(3).
- Peterson, C., Park, N., Hall, N., & Seligman, M. E. (2009). Zest and work. *Journal of Organizational Behavior*, 30(2), 161–172.
- Podolny, J. M., Khurana, R., & Hill-Popper, M. (2004). Revisiting the meaning of leadership. *Research in organizational behavior*, 26, 1–36.
- Podolny, J. M., Khurana, R., & Hill-Popper, M. (2005). *How to put meaning back into leading*. HBS Working Knowledge.
- Ponton, R., Brown, T., McDonnell, B., Clark, C., Pepe, J., & Deykerhoff, M. (2014). Vocational perception: A mixed-method investigation of calling. *The Psychologist-Manager Journal*, 17(3), 182.
- Pratt, M. G. (2000). The good, the bad, and the ambivalent: Managing identification among Amway distributors. *Administrative Science Quarterly*, 45(3), 456–493.
- Pratt, M. G., & Ashforth, B. E. (2003). Fostering meaningfulness in working and at work. *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline*, 309–327.
- Pratt, M. G., Pradies, C., & Lepisto, D. A. (2013). *Doing well, doing good, and doing with: Organizational practices for effectively cultivating meaningful work*.
- Priestly, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. London: Bloomsbury.
- Richard, S. (2006). *The culture of the new capitalism*. Orient Longman, Hyderabad.
- Rosso, B. D., Dekas, K. H., & Wrzesniewski, A. (2010). On the meaning of work: A theoretical integration and review. *Research in organizational behavior*, 30, 91–127.

- Russell MUIRHEAD. (2004). *Just work*. Harvard University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American sociological review*, 783-791.
- Selznick, P. (1957). *Leadership in administration: A sociological interpretation*. Berkeley. Cal.
- Serow, R. C. (1994). Called to teach: A study of highly motivated preservice teachers. *Journal of Research & Development in Education*.
- Shamir, B., House, R. J., & Arthur, M. B. (1993). The motivational effects of charismatic leadership: A self-concept based theory. *Organization science*, 4(4), 577-594.
- Spreitzer, G. M. (1996). Social structural characteristics of psychological empowerment. *Academy of management journal*, 39(2), 483-504.
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of counseling psychology*, 53(1), 80.
- Taylor, F. W.(1911). *The principles of scientific management*, NY: W. W. Norton.
- Wang, J., & Dai, L. (2017). Calling: A Literature Review and Prospect. *Journal of Human Resource and Sustainability Studies*, 5(1), 94.
- Weber, M. (1930). *The Protestant ethic and the spirit of capitalism*.
- Wright Mills, C., & Collar, W. (1956). *The American Middle classes*, Nueva York.
- Wrzesniewski, A. (2015). *Callings and the Meaning of Work*. Being

- Called: Scientific, Secular, and Sacred Perspectives: Scientific, Secular, and Sacred Perspectives.
- Wrzesniewski, A., & Dutton, J. E. (2001). Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. *Academy of management review*, 26(2), 179-201.
- Wrzesniewski, A., McCauley, C., Rozin, P., & Schwartz, B. (1997). Jobs, careers, and callings: People's relations to their work. *Journal of research in personality*, 31(1), 21-33.
- Wuthnow, R. (1998). *Poor Richard's principle: Recovering the American dream through the moral dimension of work, business, and money*. Princeton University Press.
- Yaden, D., & Newberg, A. (2015). *Road to Damascus moments: Calling experiences as prospective epiphanies*. Yaden DB, McCall TD, Ellens JH. Being Called: Scientific, Secular, and Sacred Perspectives. Santa Barbara: Praeger, 27-46.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and method*(3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.



## <부록> 면담 질문지

구분	방법 및 질문
래포 형성	1) 인사 2) 본 연구의 목적 및 의의에 대한 간략한 설명
심층 인터뷰 안내	1) 심층 인터뷰 목적 설명 - 연구수행 목적임을 밝힘 2) 심층면담 산출물의 사용용도 3) 심층 인터뷰 산출물 처리 - 연구 내에서 모두 익명 처리 - 개인 요청시 삭제 가능 4) 녹음 - 대화에 집중하기 위해 녹음 - 녹음을 이용한 연구가 더 정확함 - 민감한 부분은 녹음 중단 가능
교직 경력	○ 선생님의 지금까지의 경력에 대해서 간략히 소개 부탁드립니다(임용 전, 임용시점, 교직경력, 근무학교, 직책 등)
도입 질문	○ 왜 교사가 되려고 했습니까? ○ 교사라는 직업의 어떤 점이 좋다고 생각했습니까? ○ 선생님은 어떤 점에서 교사와 맞는다고 생각했습니까? ○ 언제 그것을 느끼셨습니까? ○ 교사로서 재능이 있다고 생각하십니까?

고민 변화	<p>[초기]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 입직 초기에 이루고자 했던 교사의 모습은 무엇입니까?</li> <li>○ 어떠한 교사가 되어야 한다고 생각했습니까?</li> <li>○ 그 당시의 어려움(고민)은 무엇이었습니까?</li> </ul> <p>[중기]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 초기 고민이 해결된 후에 새로 생긴 고민은 무엇입니까?</li> </ul> <p>[최근]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 교사로서 최근의 고민은 무엇입니까?</li> </ul> <p>&lt;각 추가질문&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 고민 해결을 위해 풀어야 할 문제는 무엇이었습니까?</li> <li>- 왜 그것이 문제라고 생각했습니까?</li> <li>- 그 문제를 해결하기 위해 어떠한 행동을 취하셨습니까?</li> </ul>
동요	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 교사로서 후회가 되는 일이 있습니까?</li> <li>○ 교직에 대한 회의감이 들었던 적이 있습니까?</li> <li>○ 교사로서 능력의 한계를 느낀 적이 있습니까?</li> <li>○ 교사로서 무력감을 느낀 적이 있습니까?</li> <li>- 그러한 경험을 통해 어떤 반성을 하셨나요?</li> </ul>
교육목적	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 일반 교사로서 선생님의 교육 목적은 무엇입니까?</li> <li>○ 초년 시절과 현재를 비교하면 어떤 변화가 있습니까?</li> <li>○ 그 변화에 영향을 준 사건이나 요소는 무엇입니까?</li> <li>○ 선생님의 교육 목적은 교육 실천에 어떤 영향을 미치고 있습니까? 예시가 있다면 설명해 주십시오.</li> </ul>
일의 의미	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 교직에 대한 생각이 초기와 다르게 느껴지십니까? 어떻게 다르게 느껴지십니까?</li> <li>○ 교사라는 직업의 의미는 무엇입니까?</li> </ul>
핵심 영향요인	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 지금의 선생님이 되기까지 가장 큰 영향을 미쳤던 경험 3가지는 무엇입니까?</li> </ul>
끝맺음	<p>바쁘신 와중에 소중한 시간 내주셔서 감사드립니다.</p>

## Abstract

# A Study on the Sense of Calling Formation Process of Teacher

**Seong, Hee Chang**

Major in Lifelong Education, Department of Education

The Graduate School

Seoul National University

This study aims to identify the process of the formation of senses of calling of teachers. Thus, 14 middle school teachers considered as having a committed sense of calling were recommended by school principals and were interviewed. It examined triggers of the formation of senses of calling of teachers, the process of the formation of senses of calling, results, and characteristics.

Results from this study are presented as follows. First, triggers of the formation of senses of calling of teachers were identified as “expectation discrepancy” and “dramatic empathy.” Expectation discrepancy refers to the difference between posterior performance and predetermined expectation. To be specific, it means that even though the teachers had some prior expectations on results of their behaviors, they experienced unfulfilled expectations. This expectation discrepancy



primarily occurred in classes and uncontrollable situations. In this way, confusions arose in assumptions or propositions teachers harbored and revision was demanded. “Dramatic empathy” refers to an experience in which a person’s understanding of objects is rapidly deepened by swiftly empathizing with them. This included an experience of “becoming parents” and “meeting students with stories.” This experience was not as intense as expectation discrepancy in terms of confusion, yet it triggered the change in perspectives on students who are essential demanders of education and more deepened understanding and enabled them to reflect on their own past experiences. The aforementioned motives for the formation of senses of calling have a common characteristic that teachers reflect on their objectives and roles on their own.

Second, the process of the formation of senses of calling were presented as the process of justification and circulating interaction in the course of realization. The process of justification grants a value standard of work and reorganizes the purpose of existence. It was shown as the process of capturing “expressed needs” from a student’s life based on the understanding of the influence and re-establishing previously-recognized “inferred needs.” The process of realization renders works more valuable while changing the given works on their own. This was conducted through self-directed learning, the innovation of class, and pursuing challenging tasks. These two processes were circularly interacted. When the objective of existence was reorganized via the process of justification, a new capability is required correspondingly. The objective of existence were reorganized by forming another perspective in the course of acquiring a new competence.

Third, results from the formation of senses of calling were presented as the formation of the objective associated with the society, granting the multidimensional roles, and constant self-regulation. Their objectives of teachers extended to the ones related with the society rather than

were confined to private and microscopic levels. This extended objective enabled them not to remain the role of instructing students, but to give themselves various roles on their own. In addition, they continued to self-regulate in an effort to practice and maintain these roles. Accordingly, having a sense of calling means that the objective associated with the society is formed, that multiple roles are granted, and that continuous efforts to self-regulate are aligned.

Fourth, there are three characteristics on the process of the formation of senses of calling. First, their senses of calling were formed and influenced by continuous interactions from situations to which they are subject or social structure rather than expressing the given senses of calling as the social formation. Second, as the posterior formation, their senses of calling were formed after they became teachers rather than before. Third, their senses of calling were not naturally or passively granted by the external world, but formed by actively organizing the meaning and objectives of teaching profession through their own selection and efforts.

This study has the following significances. First, it suggested that the experience of confusion and empathy teachers feel can be understood as a learning experience by understanding the experience of confusion and empathy as the triggers of the formation of senses of calling. Second, it dealt with both perspective of realization and perspective of justification separated from previous research on a sense of calling, thereby the process of the formation of sense of calling could be understood more comprehensively. Third, the process of the formation of senses of calling was recognized as the personal and active process. It has a significance in that it brought a change in perspectives that the senses of calling are not given to teachers but actively formed by teachers.

Keywords : sense of calling, formation process of sense of  
calling, teacher

Student Number : 2013-21351